

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**El problema del eidos en la filosofía de la educación de  
Luis Felipe Alarco Larrabure**

**TESIS**

**Para obtener el grado de Doctor en Filosofía**

**AUTOR**

**Manuel Jesús Basto Sáez**

**Lima – Perú**

**2015**

## **AGRADECIMIENTO**

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, FACULTAD  
DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

A LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE LETRAS Y  
CIENCIAS HUMANAS

AL DOCTOR ÓSCAR AUGUSTO GARCÍA ZÁRATE POR SU APOYO  
INVALORABLE EN EL ASESORAMIENTO DE LA PRESENTE TESIS

A LOS DOCENTES DEL DOCTORADO EN FILOSOFÍA DE LA ESCUELA  
DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN  
MARCOS

## **DEDICATORIA**

A LA JUVENTUD ESTUDIOSA  
DE LA TIERRA DEL  
MERCURIO HUANCVELICA

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTO

DEDICATORIA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Capítulo I .....	19
La realidad educacional .....	19
1. La realidad educacional: esclarecimiento conceptual.....	19
2. Rasgos de la realidad educacional .....	23
3. Factores de la realidad educacional .....	29
3.1. Factores externos.....	30
3.1.1. El medio ambiente físico .....	30
3.1.2. La estructura etnocaracterológica .....	31
3.1.3. La estructura socio-económica .....	32
3.1.4. El desarrollo cultural, científico y tecnológico.....	33
3.1.5. La cuestión política.....	35
3.1.6. Lo religioso.....	36
3.2. Factores Internos .....	36
3.2.1. El subsistema educativo formal.....	37
3.2.2. El subsistema educativo no formal.....	39
3.2.3. Relación entre los dos subsistemas.....	44
3.2.4. Las corrientes educativas contemporáneas.....	45
4. Componentes de la realidad educacional.....	46
4.1. El educador .....	46
4.1.1. Educadores primarios.....	48
4.1.2. Educadores secundarios.....	48
4.1.3. Objetos y circunstancias educadoras.....	49

4.2. El educando.....	49
4.3. El contenido. ....	50
5. Situaciones educativas.....	51
6. La estructura de la realidad educativa.....	56
6.1. La estructura como carácter de la realidad.....	57
6.2. La realidad educativa como componente de la estructura social.....	58
7. Idea de educación.....	62
8. El problema de la educabilidad del hombre: Tipos de educabilidad .....	64
9. Tipos de educabilidad. ....	65
Capítulo II.....	66
Dimensiones del estudio filosófico de la realidad educativa .....	66
1. La ontología de la educación .....	66
1.1. La Idealización de la realidad .....	66
1.2. La nueva ontología.....	68
1.3. La ontología .....	68
1.4. Esferas o regiones de la ontología.....	69
1.4.1. Esfera de los objetos reales.....	69
1.4.2. Esfera de los objetos ideales.....	70
1.5. El ser de la educación.....	72
2. La axiología de la educación. ....	75
2.1. Características de los valores.- .....	76
2.2. Origen de la axiología educativa.....	76
2.3. Postulados de la axiología educativa.....	76
2.4. Temática de la axiología de la educación.....	77
2.5. La educación y génesis de los valores.....	78
2.6. Indicadores de los valores. ....	78
2.7. Los valores de la educación. ....	79
2.8. La educación en función de los valores. ....	80

2.9. Los fines de la educación. ....	81
3. La antropología de la educación. ....	83
3.1. La condición del hombre. ....	83
3.2. El hombre y su ubicación en el cosmos. ....	86
3.3. El ser y el deber ser del hombre. ....	89
Capítulo III. ....	94
Estructura entitativa de la educación ....	94
1. El ente educativo. ....	94
2. La existencia de la educación. ....	97
3. La esencia de la educación. ....	99
4. Las relaciones entre la esencia y la existencia de la realidad educacional. ....	101
Capítulo IV ....	105
La filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco Larrabure. ....	105
1. Retrato espiritual de Luis Felipe Alarco Larrabure. ....	105
2. La filosofía de la educación del Dr. Luis Felipe Alarco Larrabure: ....	108
2.1. Objeto de estudio. ....	108
2.2. Objetivos de la filosofía de la educación ....	109
2.3. Los supuestos de la educación. ....	109
2.4. La estructura de la educación. ....	111
2.4.1. El educar. ....	111
2.4.2. Carácter transitivo del educar. ....	112
2.4.3. El ser educado. ....	113
2.4.4. Carácter del ser educado. ....	113
2.4.5. La unidad del educar. ....	114
2.4.6. La auto-educación y la hetero-educación. ....	115
2.4.7. El contenido educativo. ....	116
2.5. Las categorías de la educación. ....	118
2.6. Los valores de la educación. ....	125

2.7. La orientación tética de la educación.....	131
2.7.1. El fin subjetivo.....	132
2.7.2. El fin objetivo .....	133
2.7.3. El fin normativo.....	134
2.7.4. El fin y la intención educativa .....	134
2.7.5. Clases de fines educativos .....	137
2.7.6. La filosofía de la educación y la determinación de los fines .....	139
2.8. Las doctrinas pedagógicas .....	140
2.8.1. El naturalismo.....	140
2.8.1.1. Premisas filosóficas.....	140
2.8.1.2. Tesis educativa .....	142
2.8.1.3. Significación.....	142
2.8.1.4. Crítica.....	143
2.8.2. El psicologismo .....	145
2.8.2.1. Premisas filosóficas.....	145
2.8.2.2. Tesis educativa .....	146
2.8.2.3. Significación.....	147
2.8.2.4. Crítica.....	147
2.8.3. El sociologismo .....	149
2.8.3.1. Premisas filosóficas.....	149
2.8.3.2. Tesis educativa .....	150
2.8.3.3. Significación.....	152
2.8.3.4. Crítica.....	152
Capítulo V.....	155
El <i>eidos</i> de la educación en la filosofía de Luis Felipe Alarco Larrabure .....	155
1. El <i>eidos</i> : análisis conceptual .....	155
2. El problema del <i>eidos</i> de la educación y sus etapas temáticas.....	160
3. La causa final y su ejercicio del <i>eidos</i> de la educación.....	162

4. El <i>eidos</i> de la educación.....	164
5. El fin o fines de la realidad educacional.....	168
Capítulo VI .....	172
El problema del <i>eidos</i> educativo y su importancia ante la crisis educativa contemporánea.....	172
1. El Estado educador. ....	172
2. La sociedad contexto educadora. ....	177
3. Los medios masivos de información y/o comunicación espacios de la educación. ....	181
4. Naturaleza de la doctrina educativa de los principales sistemas educativos.....	185
4.1. La doctrina de la educación como constatación.....	185
4.2. La doctrina de la educación como formación .....	187
4.3. La doctrina de la educación como transformación.....	190
4.4. La doctrina de la educación como utilidad.....	191
4.5. La doctrina de la educación como eficiencia .....	193
4.6. La doctrina de la educación como apropiación integral de la realidad .....	194
5. Naturaleza de la doctrina y teoría del sistema educativo peruano contemporáneo.....	196
6. Trascendencia del <i>eidos</i> educativo en la cualificación de la educación peruana contemporánea. ....	202
CONCLUSIONES .....	207
BIBLIOGRAFÍA .....	210



# **EL PROBLEMA DEL *EIDOS* EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LUIS FELIPE ALARCO LARRABURE**

## **INTRODUCCIÓN**

Los padres desean que sus niños adquieran nuevos conocimientos y experiencias. Los maestros – que son otra especie de padres – desean lo mismo para sus estudiantes y en función de la realización de este deseo es que se evalúa el éxito de su trabajo. Unos y otros, tanto padres como maestros, aceptan la responsabilidad propuesta por autoridades políticas y educativas en relación con el *eidos* de la educación, pues la naturaleza de la realidad educacional varía conforme a cuál sea la teoría pedagógica que predomine en una sociedad. En este sentido, la educación sería entendida como una influencia intencional externa para el desarrollo recto de las dimensiones naturales y culturales del ser humano.

Es posible afirmar que la esencia de la educación es una y la misma para todos los humanos, en todas las regiones y en todas las épocas. La razón de esto estriba en que el humano, con educación o sin ella, es un ente completo, subsistente y consistente en su ser. Consecuentemente, el *eidos* de la educación sería único para el ser humano.

Esta tesis puede resultar controvertida a oídos de algunos. No cabe esperar otra cosa. Es labor del filósofo de la educación examinarla y observar los argumentos en favor y en contra de ésta. En efecto, la filosofía de la educación se interesa sobre todo por el ideal o ideales de la educación al buscar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es la mejor educación? La pregunta se formula en términos absolutos, pues se habla de la mejor educación para cualquier humano, prestando atención precisamente a la esencia humana. Tenemos, entonces, que la filosofía de la educación tiene como propósito reflexionar sobre la esencia y los valores de la educación. En tal sentido, la naturaleza del *eidos* educativo ha de ser comprendida considerando un trasfondo universal de sentido y propósito. No es, en modo alguno, un simple esfuerzo mezquino de tal o cual hombre por progresar en un universo neutral y ajeno.

Ahora bien, la esencia de la educación no está siempre determinada en cuanto tal por la naturaleza del humano. Piénsese si no que en el hecho de que el hombre, además de la síntesis de las relaciones existentes, es la síntesis de la historia de estas relaciones. Esto quiere decir que el hombre de aquí y ahora es el resumen de todo el pasado. Por eso, el eidos de la educación no es relativo ni cambia con el tipo de cultura, el tipo de sociedad ni en relación con muchos otros factores contingentes.

Bajo este enfoque, siendo la educación algo que acontece en el humano, ello no implica que su eidos se identifique, es decir, que sea uno y el mismo, con el fin del humano. Nadie duda que la educación procede del humano, se da en virtud del humano y se ordena en virtud del humano. No obstante esto, la educación no es el humano. La educación es algo que le pasa al humano. La educación no es una realidad sustante o sustantiva. Es una realidad adjetiva o adherente. Trátese de un ser accidental que reside en el ser sustancial del hombre como en su propio sujeto de inhesión.

La educación es un ser accidental y por lo mismo una patente realidad. Es un ser particular dotado de cierta entidad real. La educación no es un ser. Es una forma de ser, pero no una forma sustancial. En este sentido, la educación es susceptible de un tratamiento metafísico. Tal tratamiento señalará de qué modo la educación, al ser forma de otro ser, y no tener subsistencia propia, precisa para existir de estar unida a una materia: el humano. Por ello, el ser de la educación radica en el ser del humano.

Por lo dicho, se observa que el problema principal de la educación, esto es, el problema que otorga validez y legitimidad al resto, es el problema por la naturaleza de su eidos, su esencia, su qué es ser esto. A pesar de ello, hay teorías educativas antiesencialistas. Unas lo son abiertamente y sin remilgos, otras lo son de manera solapada. Entre estas últimas, hay unas que parten por advertir cuán absurda es la negación de la idea del eidos, por lo cual uno creería que admiten que hay eidos, pero acto seguido cortan la posibilidad de que halla esencia de la realidad educacional. Lo que quisieron hacer fue refutar las refutaciones hechas por otros de la idea de eidos. Tal cosa no implica que ellos mismos acepten la idea de eidos, como se puede apreciar. Y la perspectiva que asumen apunta a institucionalizar una educación como sea, lo cual es una pedagogía sin la consideración del eidos de la educación. Esto,

permítasenos decirlos, es una ineptia inconcebible y lo es más aun el consecuente abandono del problema por el eidos de la educación.

Filósofos y educadores no logran un consenso en lo concerniente a: 1) La realidad esencial, 2) La validez del conocimiento y 3) el origen, la naturaleza del eidos y el último fin de la educación y del humano, pues viven la vida en el presente inmediato. La educación debe ser guiada e intensificarse en el presente, pero como no existe más que él, la educación tendría por objeto directo el momento presente, puesto que el presente no ha de ser sacrificado al futuro en grado alguno. En efecto, no debemos mirar al porvenir con el fin de prepararlo. Nuestro objeto debe ser que esta visión nos ayude a mantener la vida de hoy. Tal es la razón por la cual se puede sostener que la educación no tiene por objeto inmediato preparar la vida para una época futura.

Como se ha dicho en párrafos anteriores, el eidos de la educación es el mismo para todos los humanos, en todas partes y en todas las épocas, pues estamos hablando de principios absolutos y universales. Son absolutos porque no son relativos a las circunstancias contingentes de tiempo y lugar. Son universales porque se refieren a cosas esenciales y abstractas de toda clase de variaciones meramente accidentales. En este sentido, la filosofía no trata de comprender o de interpretar la educación en relación con esta realidad; de ser así, no estaría reflexionando sobre su naturaleza, esencia y valores.

Ahora bien, la educación presenta una variación, tanto en complejidad como en carácter, según el tipo de vida, valores y actitudes de cada grupo o complejo social. Si esto es así, resulta imposible definir la esencia de la educación. Pues las definiciones que traten de determinar lo que sea la educación, resultarán tan poliformes y variadas como las escuelas filosóficas, pedagógicas, los credos religiosos y los ideales de organización económica y política. En este sentido, la filosofía de la educación debe – necesariamente – proporcionar el fundamento teórico del humano que se quiere educar, pues sin la referencia de la filosofía de la educación podemos incurrir en equívocos que repercutirán tarde o temprano en la determinación del eidos de la educación.

Así, la educación ha sido y es definida teniendo en cuenta exclusivamente sus fines. Y ya que los fines varían parcialmente de época a época, de región a región, de acuerdo con numerosas circunstancias, las definiciones mismas de educación han sido y son también múltiples. Pues en cada época los fines de la educación han de ser reexaminados para obtener un horizonte limpio que oriente la labor de los educadores y los filósofos. En este sentido, la búsqueda del eidos de la educación no puede encontrar su solución de manera definitiva. La búsqueda tiene que continuar en cada época e ir descubriendo nuevas facetas o aristas, pues el eidos de la educación se revela lentamente en el decurso de la historia, al ofrecer la realidad nuevos caminos.

Por lo dicho, el ser accidental de la realidad educativa no supera ni tampoco trasciende al ser sustancial del animal humano – y, desde luego, la existencia de la educación está prestada de la existencia humana. Observémoslo de este modo: la existencia de la educación se manifiesta en la persona humana portadora de cultura. No hay posibilidad alguna de definir el concepto de educación sin tener una referencia expresa al humano como su sujeto. Pues, como ya se ha fundamentado líneas más arriba, la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino únicamente una esencia referida por entero a la del hombre y, en consecuencia, una esencia relativa. En tal sentido, la realidad educacional se comporta como accidente respecto del humano. Se concluye así que la esencia de la educación en sí misma considera no es sino el humano. En efecto, la educación se orienta enteramente a la perfección o excelencia del hombre como un ser accidental.

A la luz de lo expuesto podemos apreciar ahora que el problema del eidos en la filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco Larraburre apunta a una respuesta a lo siguiente: ¿Es pertinente reducir el eidos de la educación a la finalidad o finalidades de la educación, a los objetivos de la actividad educativa externa, teniendo pleno conocimiento de que el acto educativo se subordina al eidos o sustancia de la educación? ¿Se puede reducir el eidos de la educación a la naturaleza del humano de acuerdo con la filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco Larraburre?

El presente trabajo busca alcanzar los siguientes objetivos: 1) Estudiar, interpretar y evaluar la realidad educacional como un todo que se subordina al eidos

de la educación. Y hacer lo propio con el eidos de la educación subordinado a la naturaleza del humano según la filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco Larraburre. 2) Describir, analizar, comprender y evaluar que el fin del humano, es decir, el fin de la vida humana, condiciona el eidos de la educación, y el eidos de la educación determina el fin y los objetivos de la actividad educativa. 3) Rebatir todo intento de reducir el eidos de la educación a la finalidad o finalidades de la educación, a los propósitos de la actividad educativa externa considerando que el acto educativo se subordina al eidos de la educación y que el eidos de la educación se subordina a la naturaleza de la vida humana. Sabiendo que el fin del hombre condiciona el eidos de la educación y que este mismo fin determina el fin y los propósitos de la actividad educativa según la filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco.

Esta investigación se justifica en función de que busca precisar y evaluar los planteamientos filosóficos propuestos por diversos autores e instituciones a lo largo de la historia en relación con la naturaleza del eidos de la realidad educacional. Pues en la actualidad predominan planteamientos teóricos heterogéneos de corte filosófico, es decir, de corte epistemológico, axiológico y ontológico sobre la naturaleza del eidos de la educación.

También deseamos contrastar teorías filosóficas relacionadas con la naturaleza de la esencia de la realidad educacional. Llevaremos tal tarea a término mediante la lectura, análisis e interpretación de textos científico-filosóficos. Nos permitimos hacer tal cosa, pues en nuestra realidad se percibe la presencia de una gran variedad de enfoques filosóficos referidos al eidos de la realidad educacional. Creemos que estos enfoques generan equivocaciones en las personas interesadas en conocer cuál es el eidos de la educación.

Se espera que los resultados de la investigación constituyan un complemento teórico para que se precise y explicita la serie de planteamientos filosóficos relacionados con la naturaleza del eidos de la educación, pues en nuestra realidad persiste la falta de claridad, precisión y objetividad en las definiciones referidas con el eidos de la realidad educacional. Esto ocasiona una especie de distorsión y se constituye en obstáculo para la función que deben cumplir los filósofos y las

personas interesadas en conocer y comprender la naturaleza del eidos de la educación.

En lo que concierne a los antecedentes de la investigación, podemos manifestar que: un estudio metafísico de la educación como el propuesto debe resolver problemas capitales como:

- La estructura esencial de la realidad educacional
- La cuestión de la teleología ordenativa de la educación.

La esencia de la realidad educacional radica en el ser del humano. Ello resalta el desmedrado carácter de su eidos. Así:

“La educación no es una realidad sustante o sustantiva, sino una realidad adjetiva o adherente. Dígase que la educación no es una realidad sustancial, sino algo que se inscribe en el dominio de los accidentes. Trátese de un ser accidental que reside en el ser sustancial del hombre como en su propio sujeto” (González, 1963: 26).

Como ya se ha dicho, la educación, al igual que cualquier otro accidente, no tiene un ser real por sí, esto es, un ser independiente o absuelto del sujeto humano. Entonces, cuando intentemos definir el concepto de educación, apelaremos al humano como su ingrediente esencial – y, desde luego, no será necesario apelar a la educación para definir el concepto de humano.

Sabemos que la esencia de una cosa se expresa por la definición. Por eso, el modo de tener esencia y el modo de definición son rigurosamente paralelos. Por ello, fundamentalmente, sospechamos que la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino únicamente una esencia por entero referida a la del humano y, así, una esencia relativa.

Como la educación es propiamente un ser del ser humano, y su existencia le viene de la existencia humana, así su esencia hallase enteramente radicada en la esencia del hombre.

Redden y Ryan, señalan:

“Tanto el pensamiento como las prácticas educativas modernas se caracterizan por la confusión y el aturdimiento. La nota característica del mundo moderno es el aturdimiento. El aturdimiento es el producto del orgullo y de la ignorancia, unidos ambos por una ciega aceptación de la autoridad. (...). Es difícil llegar a comprender la mentalidad moderna, porque es tan nebulosa y cambiante como el humo o una nube”. (Redden y Ryan, 1963: 51).

El doctor Luis Felipe Alarco, menciona que; “El eidos es el aspecto invariable, general, necesario del ente”. (Alarco, 1980: 32). Seguidamente, el mismo autor, manifiesta; “La filosofía pura de la Educación no estudia el factum, sino el eidos de la educación”. (Alarco, 1980: 33).

“La educación como realidad concreta depende de múltiples factores. En este sentido es dependiente. Pero la Educación no se reduce a los factores que la determinan, ella posee esencia propia e independiente. En este sentido es autónoma. En cuanto factum es dependiente. En cuanto eidos es autónoma”. (Alarco, 1980: 35).

Con relación al marco teórico;

“El hombre se va formando, educando, durante su existencia toda: no solo vive bajo presiones externas; hace su vida, ante todo, gracias a que tiene conciencia de su ser, de sus actos. El hombre se reconoce a sí mismo a través de todos los momentos de su existencia múltiple, heterogénea, a menudo en conflicto consigo mismo. El hombre, en efecto, se transforma a lo largo de su vida, ya entrando en posesión de ciertos conocimientos, ya adquiriendo determinados usos y formas de conducta”. (Larroyo, 1966: 1).

“La educación es un hecho inseparable de la vida humana; forma parte del ser de ésta, es una de sus esenciales funciones o, para decirlo en un giro filosófico, es una categoría de la existencia real del hombre”. (Larroyo, 1966: 2).

Con la educación realizada o realizándose sólo nos encontramos cuando investigamos en la esfera humana. Los seres ontológicamente inferiores al hombre no la hacen posible; los seres superiores la hacen innecesarias. El perfeccionamiento intencional de la planta no se llama educación, sino cultivo. El perfeccionamiento intencional del animal se llama crianza, adiestramiento, domesticación.

Sobre el particular, Hartmann escribe: “La concepción teleológica del mundo consiste justamente en admitir un ente primigenio que lleve a cabo el proponerse fines, el elegir los medios y el realizar los fines que sólo son posibles a la

conciencia”. (Hartmann, 1964: 270). En esta perspectiva, el motivo general del teleologismo descansa así en la irresistible necesidad de unidad dentro del orden de nuestra comprensión del mundo.

“El problema de los fines es el primero que debe afrontar toda obra humana. Una actividad humana sin finalidad es una aberración”. (Tirado, 1964: 1). Sobre el mismo punto, Domingo Tirado Benedí anota:

“Existen teorías pedagógicas antifinalistas. Unas que lo son abiertamente, otras que se oponen a la existencia de fines educativos de manera solapada; advierten hasta qué punto es absurda la negación de la idea de fin, y por lo tanto, la admiten y aún la afirman; pero luego cierran todos los caminos a los fines reales. La ausencia de finalidad es simplemente el caos. Las doctrinas antifinalistas se han difundido en la acción educativa de modo alarmante, sobre todo en su forma de táctica solapada. Esto es, hay un tosco mesianismo pedagógico que muchos profesionales de la pedagogía y filosofía profesan por ingenuidad, a despecho de todos los desastres; otros por comodidad, insensibles al patente fracaso; no pocos por adaptación, porque es moda teórica adaptada por superiores que jamás educaron personalmente, y algunos por petulancia modernista”. (Tirado, 1964: 1, 2 y 3).

Bobbit, citado por Claparede, en su obra la *Educación funcional*, sostiene:

“La vida se vive en el presente. Debe ser guiada en el presente, debe intensificarse en el presente. Se trata de formar la vida vivida corrientemente, pero, como no existe más que en él. La educación tiene por objeto directo el momento presente. El presente no debe sacrificarse al futuro en ningún grado. No debemos mirar al porvenir con el fin de prepararlo, sino solamente para que esta visión nos ayude a mantener la vida de hoy. La educación no tiene por objeto inmediato preparar la vida para una época futura. Es todo lo contrario. Tiene por objeto dilatar la vida presente, hacerla más llena, más intensa, más rica, más fecunda. Exaltando, elevando así la vida, levantándola día tras día, año por año, es como naturalmente, y sin necesidad de pensar en ello, se encuentra automáticamente preparado el porvenir. Esta exaltación diaria de la vida es la preparación para la vida. No se puede preparar la vida, no se puede más que vivirla. La preparación para la vida no es más que una consecuencia indirecta de la vida misma”. (Claparede, 1963: 24 y 25).

John Dewey, por su parte, lo declara así; “En la indagación de los fines de la educación no tenderemos a encontrar un fin exterior al proceso educativo, al cual esté subordinado la educación”. (Dewey, 1959: 44).



Por su parte, Alfred North Whitehead anota:

“El fin de la educación no es introducir en la mente cierta cantidad de conocimientos inertes, sino desenvolver y utilizar a la misma en cuanto ella es actividad perpetua, delicada, receptora, que responde a estímulos. Solo hay una materia para la educación, y es la vida en todas sus manifestaciones. La educación como conversión del conocimiento en vida”. (Whitehead, 1970: 9).

En lo que se refiere a los fines últimos de la educación Mortimer Adler precisa:

“...son los mismos para todos los hombres en todas partes y en todos los tiempos. Son principios absolutos y universales. Si no pudiera ser, no habría en absoluto filosofía de la educación, pues la filosofía no existe sino en conocimiento absoluto y universal: absoluto en el sentido de que no es relativo a las circunstancias contingentes de tiempo y lugar; universal en el sentido de que se refiere a cosas esenciales y abstractas de toda clase de variaciones meramente accidentales. Del mismo modo, debe decirse que los medios educativos en general son los mismos para todos los hombres en todos los tiempos y en todas partes. Si los fines últimos de la educación son sus primeros principios, los medios en general son sus principios secundarios y el alcance de la filosofía de la educación no va más allá que esto: conocer estos principios primarios y secundarios de un modo absoluto y universal”. (Adler, 1967: 237).

En esta perspectiva, el filósofo de la educación se interesa primariamente por el ideal educativo al contestar a la pregunta: ¿Cuál es la mejor educación en absoluto, esto es, para todo hombre conforme a su esencia?

Pero el filósofo de la educación debe también considerar un segundo problema, contestando a la pregunta: ¿Cuál es la mejor educación relativa a este tipo de hombre y de sociedad difiriendo accidentalmente unos de otros según la diversidad de las contingencias generales?

Este trabajo consta de seis capítulos. En el primero se echan las bases de nuestra concepción acerca de la realidad educacional. Se mencionan los factores externos e internos de ésta, así como sus componentes y su estructura. El segundo capítulo, por su lado, intenta dar cuenta de cuáles son las dimensiones del estudio de la realidad educacional: la ontología de la educación, la axiología de la educación y la antropología de la educación. El capítulo tercero, mientras tanto, está concentrado en presentar una metafísica de la educación. Nos ofrece en tal sentido una disquisición acerca del ente educativo, la existencia de la educación y las relaciones

entre la esencia y la existencia de la realidad educacional. Todo esto sirve como base para la comprensión de los capítulos cuarto y quinto, los cuales muestran una visión comprehensiva de la filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco. Finalmente, el capítulo sexto plantea una visión crítica acerca de la educación contemporánea.

La hipótesis de este trabajo consiste en señalar que no hay pertinencia en los intentos de reducir el *eidos* de la educación a la finalidad externa de la educación. No hay pertinencia, asimismo, en reducir el *eidos* de la educación a la naturaleza del humano. A partir de esto, consideramos que el fin del ser humano condiciona el *eidos* de la educación, y este último determina el fin y los propósitos de la actividad educativa.

En lo que respecta a la argumentación, los estándares nos impulsaron a probar toda afirmación de relevancia filosófica y epistémica en nuestro discurrir, esto a partir de reglas inferenciales conocidas por el lector, y otras que, por ser más esotéricas, se explican y justifican cuando es pertinente. En lo que respecta a la corrección académica, se indicaron a través de citas textuales o referencias bibliográficas a los trabajos más relevantes sobre el tema tratado, cualquiera que sea, dentro de la copiosa literatura existente.

# **Capítulo I**

## **La realidad educacional**

### **1. La realidad educacional: esclarecimiento conceptual.**

El concepto central de la etapa empírica del conocimiento científico lo constituye el hecho científico. Ello es así porque el contenido esencial de esta etapa consiste en la recopilación y acumulación de datos de la realidad y, precisamente, se entiende como tales a los hechos que se producen en la realidad circundante.

En efecto, “el hecho es el dato objetivo y real que sirve de base y punto de partida al conocimiento científico, y se utiliza para elaborar, confirmar o refutar las teorías científicas” (Rodríguez y otros, 1984: 21)

Los hechos reúnen una serie de propiedades que les permiten realizar determinadas funciones en el proceso de la investigación científica. Como datos objetivos y reales, independientes de la conciencia de los hombres, “los hechos son conocimientos auténticos, susceptibles de ser comprobados por constatación” (Rodríguez y otros, 1984: 21).

Estas constituyen a nuestro modo de ver, las dos características fundamentales de los hechos. Es así que, resulta evidente que los hechos son auténticos e irrefutables, ya que si ellos ofrecieran la más mínima duda de su autenticidad no se podría construir sobre su base ninguna teoría científica, ni tampoco se pudieran sistematizar los conocimientos.

Que el agua hierve a la temperatura de 100°C en condiciones normales es un hecho auténtico que puede ser constatado empíricamente, y que no responde a ninguna suposición, deducción por cualquier operación del pensamiento. Por ello, decimos, que “los hechos se utilizan para confirmar o refutar teorías, ya que

la concordancia con los hechos constituye el criterio de admisibilidad de la teoría” (Afanasiev, 1975: 223).

Otra de las propiedades de los hechos consiste en su invariabilidad. En efecto:

“Los hechos son invariables en relación con las diversas hipótesis y teorías que se formulan para explicarlos. Esto es así porque si los hechos variaran con respecto a las teorías que los explican entonces no podrían servir para la comprobación o refutación de estas. Unas teorías son sustituidas por otras, dos interpretaciones sobre un mismo hecho pueden divergir e incluso contraponerse, pero los hechos mismos son invariables.” (Afanasiev, 1975: 223).

Desde luego, aunque los hechos no varían en relación con la teoría tampoco están desvinculados totalmente de ella. Todo fenómeno de la realidad, para que alcance significación científica, para que se constituya en un hecho científico tiene que vincularse necesariamente a una teoría que lo explique e incluya en un cuerpo de conocimientos. “Si los hechos estuvieran desvinculados de la teoría, no podrían participar en su construcción ni servir de criterio de verdad de la misma” (Afanasiev, 1975: 223); por eso la elaboración de una teoría precisa de la vinculación estrecha con los hechos que la fundamentan.

Es necesario destacar que el hecho existe y se encuentra a disposición del investigador antes de lograr su propia explicación, por lo que la realidad está llena de hechos que solo han sido observados como parte del mundo material, carentes todavía de significación para la ciencia. La labor del hombre es pues, la búsqueda constante de hechos nuevos que permitan comprobar las conjeturas e hipótesis y enriquecer las teorías existentes, ya sea en el campo de las ciencias naturales como en el contexto cognoscitivo de las ciencias sociales.

Makarov en su conceptualización de la concepción materialista del mundo dice lo siguiente:

“El mundo que rodea al hombre es la diversidad infinita de fenómenos y procesos recíprocamente vinculados e interdependientes. El mundo es material por su naturaleza. Todos los fenómenos del mundo, en su diversidad cualitativa, no son más que aspectos diferentes de la materia (hechos) en perpetuo movimiento y cambio conforme a sus leyes. El mundo, en todas sus manifestaciones, existe fuera de la conciencia e independientemente de ella. Es la realidad objetiva. En ello precisamente consiste su materialidad.” (Makarov, 1963:63).

Los hechos no pueden captarse y penetrarse sino como totalidad. El principio de totalidad concibe al hecho como una estructura en la que sus partes están interrelacionadas y regidas por contradicciones. Nos da una visión completa del hecho; completa no en el sentido de que abarque todos los hechos sino sólo aquellos que son esenciales y que revelan el significado de la estructura. La realidad no es una reducción. Por el contrario, al establecer las relaciones esenciales entre las partes del hecho así como las contradicciones fundamentales, revela toda la riqueza de la realidad.

La totalidad nos descubre también las causas que han originado históricamente los hechos, cómo se transforman caracterizando el proceso objetivo de la realidad que se está creando constantemente. La materia prima de la historia son los hechos sociales significativos, únicos o irrepetibles. La naturaleza de los sucesos históricos como hechos únicos e irrepetibles ha creado la certidumbre de que no es posible construir sobre ellos leyes generales que los rijan.

Luis Piscoya, en su libro *Sobre la Naturaleza de la Pedagogía*, anota:

“Expresamos ya, que identificamos a los hechos educacionales con las acciones educativas; (...). Desarrollando nuestro planteamiento, pasamos a indicar que las acciones educativas son componentes de procesos más o menos complejos, los que a su vez son especies del género de los procesos socio-culturales. Hemos optado por la denominación mixta ‘sociocultural’ en virtud de que todo hecho social por darse dentro de una sociedad es al mismo tiempo cultural, pues todo grupo social posee alguna forma de cultura. Este aserto debe ser entendido no como una postulación sino como una hipótesis confirmada por la experiencia histórica. Consecuentemente, la denominación usada hace referencia a dos propiedades, relacionadas de tal modo, que si un hecho tiene la primera, se puede precisar, con un valor de probabilidad máximo, que tiene también la segunda y viceversa.” (Piscoya, 1974: 81- 82).

El profesor brasileño Raúl Bittencourt apunta que los hechos educacionales vienen a ser: “Un proceso de adaptación de los individuos y de los grupos sociales al ambiente, por el aprendizaje valorizado, y que determina individualmente la formación de la personalidad y socialmente la conservación y renovación de la cultura” (Bittencourt, 1968: 295).

El profesor Luis Piscoya justifica lo expuesto por el profesor Raúl Bittencourt a través de cuatro aspectos, los cuales permiten una mayor especificación de lo que vienen a ser los hechos educacionales.

1. La referencia hecha a los grupos sociales incide en el carácter masivo de la educación como fenómeno socio-cultural. Evidentemente, el proceso educativo, en cualquier instante de tiempo en el que se lo analice, se presenta no como la educación de un individuo sino como la educación de masas. Debe aclararse, sin embargo, que existen adaptaciones biológicas de los grupos e individuos al ambiente geográfico. Un ejemplo notable es la adaptación progresiva cardio-respiratoria a la vida en la altura. Sin embargo, no es este tipo de adaptaciones de ambiente a los que hace alusión el profesor Bittencourt. El ambiente mencionado debe ser tomado fundamentalmente como socio-cultural.
2. Al indicar como una de las notas específicas del proceso educativo la formación de la personalidad del individuo, alude a un fenómeno de incorporación o asimilación del individuo a los patrones o modelos de comportamiento imperantes en el grupo. Sin embargo, esta asimilación no se produce anulando la espontaneidad del individuo, y con ello su libertad, sino personalizándolo. La educación, es pues, un proceso que permite ganar un miembro para el grupo, pero dando posibilidades a este nuevo miembro de desarrollar sus potencialidades individuales.
3. El aprendizaje valorizado es el propiamente educativo y se diferencia del aprendizaje como fenómeno puramente psicológico. Anteriormente hemos insistido en que las teorías científico-empíricas son descriptivas y ajenas a toda valoración; síguese de aquí que el aprendizaje desde el punto de vista de la psicología es un fenómeno descriptible y medible independientemente de todo juicio estimativo. Pero el aprendizaje, en tanto hecho educativo, sí es un fenómeno en el que juegan un rol importante las valoraciones. Generalmente sólo calificamos de educativa a la adquisición de formas de comportamiento consideradas socialmente buenas. Si, por el contrario, se adquieren conductas valoradas como malas, no se afirma la existencia de un hecho educativo.

Lo anterior tiene validez desde la perspectiva del educando y lo generalizamos a la acción educativa desde la perspectiva del docente. Por tanto, afirmamos que hay acción educativa por parte del docente solamente si aquello enseñado es socialmente bueno. En consecuencia, los hechos

educativos tienen la peculiaridad de suponer decisiones valorativas en función de los modelos de bueno y malo vigentes.

4. Que la educación conserva la cultura del grupo y sienta al mismo tiempo las condiciones de posibilidad de su renovación, es explicable desde que los hechos educacionales son un caso particular de los hechos de comunicación, cuyo estudio ha generado el surgimiento de la Teoría de la Comunicación. Un ligero análisis de los procesos de comunicación inherentes a los hechos educacionales muestra que en ellos se pone en movimiento toda la cultura del grupo social, garantizándose así su permanencia. Es la transmisión de la cultura la que permite la existencia histórica del grupo, pues mientras sus miembros se renuevan constantemente, él se mantiene como una entidad supra-individual. Ser un mecanismo de los grupos para la conservación de los mismos es la característica de la educación que nos permite concebirla como una función análoga a la de los instintos y reflejos en los animales (Piscocoy, 1974: 84).

## **2. Rasgos de la realidad educacional**

La realidad educacional presenta los rasgos siguientes:

*Primero.* La educación es un fenómeno típicamente humano que no es posible concebir al margen de la estructura social; en esa condición, es un campo que pertenece, como objeto de estudio, a las ciencias históricas sociales.

*Segundo.* La estructura social tiene carácter objetivo, “trasciende esencialmente la subjetividad y que, sin embargo, se organiza a nivel de la subjetividad” (Cerroni; 1977: 77). En otros términos, por un lado, sólo tiene lugar con la presencia del hombre, su interacción con sus semejantes y la naturaleza, de modo tal, que al modificar el medio se modifica a sí mismo, y, por otro, es una condición o forma de existencia social independiente de sus intenciones y voluntad. Consecuentemente, la educación, es un hecho ideológico o cultural que forma parte de esa estructura, reviste ese mismo carácter objetivo.

*Tercero.* La educación, en tanto fenómeno social, comporta una dinámica y relaciones internas cuanto trabazones externas, de compatibilidad y de

sincronías, intercambios, adaptaciones y asimilaciones con las otras estructuras parciales de la formación económico-social, o sistema global.

*Cuarto.* En esa dimensión de instancia estructural, la educación constituye uno de los medios o condiciones de reproducción, continuidad y desarrollo de la sociedad global, como del propio subsistema cultural o ideológico.

*Quinto.* Tal reproducción, continuidad y desarrollo tiene lugar porque la educación:

- a) Es el almacén de convicciones, creencias, valores sustentados que recubren el edificio social, que de otro modo o si no fuese por ella se derrumbaría y perecería.
- b) Es transmisión y comunicación de toda la herencia cultural a través del tiempo, de una época a otra, de las generaciones mayores hacia las jóvenes. Por supuesto, la educación es enseñanza pero no se agota en esta, también es aprendizaje.
- c) Crea y enriquece ese subsistema cultural que se hace cada vez más complejo y diferenciado dentro de un proceso en que toda innovación y originalidad tienen como base experiencias y cosechas anteriores. La educación, así, es creación y, a la vez, conservación. Esa herencia humana es producto de culturas concretas cuyos portadores y realizadores son hombres de carne y hueso, pertenecientes a grupos sociales y clases determinadas, vivientes y actuantes dentro de un sistema de relaciones que constituyen su situación y condicionalidad histórica. El resultado cultural, una complejidad creciente, es abonado e incrementado a lo largo de las épocas, desde el primer instrumento producido por el “homo faber” hasta su gigantismo presente. Sin embargo, no constituye un proceso indigesto de generaciones pasadas sino una continuidad que se renueva, una persistencia que se recrea por la diversificación, transmisión y aprendizajes selectivos, una suma y síntesis que la educación la diferencia y, al mismo tiempo, reintegra y unifica.
- d) Es proceso de formación y desarrollo de cierto tipo de hombre, de acuerdo con los fines y valores practicados y propuestos por las sociedades históricamente cambiantes. Formación en el sentido de modelamiento,



configuración, una especie de conformación de un material esencialmente plástico e informe, según el ideal de personalidad postulado por las clases sociales dominantes. Pero, también, es desarrollo, despliegue de potencialidades individuales, desenvolvimiento de aptitudes y virtualidades en un sentido de cambio, transformación y renovación del hombre, siempre selectivo y diferenciador en una sociedad de clases.

*Sexto.* La educación, en cuanto instancia estructural, se compone de:

- a) Instituciones u organizaciones que realizan acciones intencionales, orientadas y definidas según un plan racional en la sociedad de clases; esto es, los aparatos ideológicos que, implementados en la conciencia de ciertos fines y objetivos, llevan a cabo no sólo el trasiego y comunicación del bagaje cultural, sino que también ejercen acciones formativas y de desarrollo de la personalidad de sus miembros.
- b) Dichas instituciones constituyen el sistema escolar, formado por una burocracia administrativa, un personal docente que conlleva géneros de didácticas para facilitar el proceso formal de socialización y un contenido cultural o ideológico, seleccionado y organizado, que se expresa en un currículo de actividades y aprendizajes; tal plan de estudios representa lo que la sociedad política debe conservar a través del tiempo a fin de supervivir y mantener su continuidad evolutiva.

*Séptimo.* La educación se compone también por aquellas influencias socio-culturales de carácter inintencional que modelan conductas, establecen pautas, condicionan el aprendizaje de valores, actitudes y desarrollan capacidades. En otros términos, la educación espontánea, la socialización no sistematizada, cuyas agencias se crean en y por la sociedad global; como los grupos familiares, vecinales, escolares, laborales, primarios y secundarios, los íntimos y lúdicos; donde aprenden los aspectos más duraderos de la vida y conocen lo permitido y lo prohibido, lo conveniente y lo peligroso, lo posible y lo imposible. Este proceso no planificado ni racionalizado, es la única educación practicada por las sociedades ágrafas y las colectividades primitivas. Sin embargo, en los grupos contemporáneos las influencias y las acciones múltiples provenientes de los medios de comunicación y otras agencias, de hecho constituyen una educación

que se organiza a partir de una estructura de intereses que ocultan su propio rostro.

*Octavo.* La educación es un fenómeno social siempre diferenciador en una sociedad de clases, nunca neutral, apolítica y pura. Contiene normatividades, prescripciones, direccionalidades que se expresan en una práctica pedagógica que ajusta al sistema.

*Noveno.* La educación, en resumen, es un hecho social que transforma, condiciona, perfecciona, forma, desarrolla, influye, selecciona, diferencia, según un sentido de finalidad ubicable en y para el sistema. Su objetivo no es allende sino aquende, la autoproducción y auto-reproducción de determinado tipo de hombre.

El fenómeno de la educación es esencialmente social y no puede realizarse fuera de la comunidad humana. Privado desde el nacimiento de todo comercio con sus semejantes, el hombre desciende al nivel de los ignorantes. La vida en comunidad es condición necesaria y fundamental para el desarrollo espiritual del ser humano. El trato de los hombres provoca acciones y reacciones mutuas, cada una de las cuales deja una huella más o menos profunda en el espíritu y modifica el pensamiento y la conducta en un grado mayor o menor, según las condiciones del sujeto y las del medio circundante.

El conjunto de influencias y modificaciones que la comunidad ejerce en el individuo y que cada individuo provoca en sus coasociados recibe el nombre de educación. En este sentido, todo hombre es un elemento o factor de educación. Todos somos a la vez educadores y educandos. Todos tenemos nuestra parte, brillante o modesta, en el trabajo de forjar el destino humano. Según el grado de intención y de continuidad con que se realizan los hechos de la educación, estos pueden ser espontáneos o bien deliberados y sistemáticos.

La educación refleja no es producto de una intención deliberada. Puede realizarse dentro o fuera de una institución, en el hogar o fuera del hogar, y unas veces es consciente y otras inconsciente. Aprendemos de un modo más o menos reflejo la lengua vernácula, los usos y costumbres sociales, las reglas de civilidad y cortesía, los juegos y deportes, el culto religioso, los cantos populares, los

cambios de la moda, las diversiones del tiempo, el valor de las diversas clases de monedas, muchas tradiciones nacionales y, en suma, la mayoría de las cosas que nos ligan al tipo de vida de nuestros coasociados.

Siendo espontánea e inintencional la educación es refleja. En ella no cabe hablar de valores e ideales que encaucen y dirijan el proceso de la formación del hombre. La educación refleja no es una actividad voluntariamente realizada, sino resultado de la interacción y comercio social, tal como se manifiesta en la conversación, en la lectura del libro y el periódico, en el cine y el teatro, el radio, las fiestas y diversiones populares, el culto religioso, las actividades políticas, el goce de las bellas artes, etc.

La interacción social provoca una influencia formativa recíproca. Los miembros de la comunidad se educan unos a otros, todos educan a la comunidad o unidad social y esta a su vez educa a cada uno de sus miembros. Mediante la educación refleja o espontánea, el individuo se adapta más o menos pasivamente al ambiente social, a las normas, estilos nacionales, hábitos, valores y actitudes de sus coasociados. De este modo, cada sujeto reproduce en mayor o menor grado el tipo de vida realizado en la comunidad, y esta se conserva y perpetúa a través de largas series de generaciones humanas.

A medida que se desenvuelve la cultura, los defectos inherentes a la educación espontánea se hacen cada vez más claros y evidentes. La educación espontánea no hace distinciones entre lo bueno y lo malo, lo noble y lo grosero, lo justo y lo injusto. Por otra parte, la cultura, cuando es variada y rica, no puede transmitirse de un modo espontáneo.

Las dificultades de la comunicación exigen entonces instituciones especiales y una labor sostenida y sistemática.

El órgano primitivo de esta educación intencional es probablemente el conjunto de prácticas, enseñanzas y ejercicios que preparan al hombre para su iniciación en la vida social. La parte instructiva de tal preparación constituye lo que Ernesto Kriek ha llamado la “célula germinal de la escuela”.

En las sociedades cultas, el órgano específico de instrucción y educación viene a ser la institución educativa en sus diversos grados y categorías.

Persiguen, asimismo, fines pedagógicos, aunque no de una manera exclusiva: la familia, el municipio, el Estado, las asociaciones culturales y profesionales, la Iglesia, los partidos políticos, las academias sabias, etc. En general, todo complejo social que convive en la comunidad total constituye o puede constituir un órgano de educación sistemática.

Tanto la educación espontánea como la educación intencional, son formas de hetero-educación, es decir de educación determinada por influencias exteriores. En ambas clases o procesos de educación el hombre es en cierto modo un ser pasivo e imitativo que se amolda a las condiciones del medio social cuando este ocupa un bajo nivel de cultura. En pueblos muy civilizados, donde la comunidad concede al individuo una amplia libertad dentro de ciertas condiciones de vida colectiva, el individuo siente la necesidad de educarse a sí mismo, de organizar la vida con arreglo a ciertos ideales, libremente elegidos, de pensamiento y de conducta; de formar, en una palabra, su propia personalidad.

Esta educación autónoma o auto-educación requiere cierto grado de desarrollo del carácter y se observa, sobre todo, en los sujetos de voluntad bien constituida. A diferencia de la hetero-educación, que tiende a producir tipos convencionales y mediocres, la auto-educación aspira a formar personalidades independientes, originales y creadoras.

Existen, en suma, tres niveles o jerarquías de la educación: *la espontánea, la sistemática de carácter heterónomo y la autónoma*. La primera es común a todos los grados de cultura humana; la segunda surge en los comienzos de toda civilización y la última corresponde a cierto grado o nivel de vida y de cultura. Cada una de estas formas del proceso educativo tiende a insinuarse en las demás. Así, la educación intencional procura sistematizar ciertos aspectos de la educación espontánea, como se advierte, por ejemplo, en la moderna propaganda por la educación sexual, la puericultura, la eugenesia, la campaña contra algunas enfermedades. La educación autónoma, a su vez, trata de reformar la hetero-educación de carácter sistemático convirtiendo a los hombres en educadores de sí mismos. Es así que, el valor moral de un pueblo determina, más que su cultura intelectual, el grado o jerarquía de su educación.

### 3. Factores de la realidad educacional

La educación es, fundamentalmente, un fenómeno histórico-social-ideológico. La educación nace en la sociedad, se dinamiza y administra a través de sus instituciones configurativas siendo además garantía de su supervivencia y progreso. La educación es parte de la realidad social, y como tal está en relación con todos los elementos de la misma, recibiendo de ellos influencias y proyectando hacia ellos inquietudes.

La educación es un proceso que se mueve con la historia y que, al mismo tiempo, mueve a la historia. Se mueve con ella porque recibe y expresa los avances susceptibles a los márgenes de transformación que operan en el orden histórico social. Pero la educación también, en cierta forma y según algunas situaciones, mueve a la historia, ya que su relativo grado de autonomía puede desarrollar fuerzas de resistencia y de orientación en relación con la vocación de futuro de la sociedad.

Ya desde un punto de vista filosófico consideramos que en la configuración del fenómeno educativo intervienen un conjunto de hechos y procesos que condicionan la eclosión y el desarrollo de las virtualidades de los seres humanos, tomados éstos individual y colectivamente, es decir, formando parte de la sociedad. Es así que la realidad educacional cuenta con factores condicionantes, que reciben diversas denominaciones tales como: “fuerzas impulsoras”, “determinantes”, “factores influyentes”, “factores causales”, “supuestos”, “factores configurativos”.

Sadler, señala como “*factores causales*”: al Estado, la Iglesia, la familia, la economía, las minorías nacionales, el influjo de las universidades, las circunstancias financieras y las políticas. (Sadler, 1929: 84). Hans, destaca la influencia de la raza, el idioma, el humanismo, el socialismo, el nacionalismo y la democracia (Hans, 1953: 4). Por su parte, Hernández y Tirado; clasifican los factores en biológicos, históricos y sociales, coincidiendo en ciertos puntos con las clasificaciones hechas por Schneider y Luzuriaga: biológicos y psicológicos y sociales (Hernández y Tirado, 1964: 21).

Shneider, principal representante de la Teoría de los factores configurativos del fenómeno, considera que éstos son de dos tipos: exógenos y endógenos. Califica como exógenos el carácter del pueblo, la situación geográfica, el influjo de la economía, la religión, la ciencia, la estructura social y la política y la influencia extranjera. Y como endógenas a los propios de la misma vida pedagógica: el desarrollo del organismo, la correlación entre teoría y praxis pedagógicas, la creación incesante (Schneider, 1966: 69).

Nosotros planteamos que los factores de la realidad educacional están condicionados por:

### **3.1. Factores externos**

Veamos cuáles son esos factores externos que afectan la realidad educacional, y qué tipos de influencia pueden ejercer sobre la realidad educacional.

#### **3.1.1. El medio ambiente físico**

La reverberación del medio natural en la realidad educacional, sobre todo en las regiones cuyos pobladores viven en íntimo contacto con la naturaleza, es tan evidente que se puede hablar de “geo-educación” como se habla de “geo-política”. La relación entre el hombre y la geografía de un pueblo es recíproca. El paisaje forma al hombre; pero el hombre transforma considerablemente el paisaje, le cambia el rostro, convirtiéndolo de paisaje natural en paisaje cultural. El factor geográfico se halla en relación muy estrecha con otros factores, por ejemplo, con la economía.

Hans nos dice que la economía de un territorio depende, en gran parte, de su geografía. Si bien lo geográfico y lo económico no pueden influir en los valores espirituales de la realidad educacional y en la conceptualización de los fines y propósitos de la cultura del hombre, ellos proporcionan el fondo y la base sin las cuales la realidad educacional quedaría suspendida en el aire y prepararía

generaciones que no podrían aplicar sus conocimientos teóricos a la vida práctica (Hans, 1953: 24).

Por la situación geográfica, apunta García Hoz:

“...se da también el surgimiento de dos tipos de vida; la rural y la urbana. La vida rural se diferencia de la urbana por estar constituida por núcleos pequeños de población homogénea dedicada a los trabajos de agricultura; la urbana en cambio, se encuentra conformada por una población heterogénea dedicada a complejos mayores y más diversificados de trabajo industrial o comercial.”(García, 1970: 415).

### **3.1.2. La estructura etnocaracterológica**

Cassirer señala que, “el hombre no puede moldear la forma del futuro sin darse cuenta de las condiciones actuales y de las limitaciones de su pasado” (Cassirer, 1975: 92).

Es así que, para tomar plena conciencia de nosotros mismos no basta con estudiar las formas y fuerzas, pasadas y presentes, de lo que creemos nuestra cultura, sino que también hace falta un conocimiento de aquellos que nos rodean, de su disposición psicomental, del carácter y la evolución de su cultura que puede muy bien ser la nuestra; pero diferenciada, matizada por ciertas disposiciones que desconocemos, y que no solamente es interesante sino imprescindible analizar.

Cada grupo humano presenta una cultura sea cual fuere, o haya sido, su dimensión y su situación histórica. Y esta cultura se traduce en las instituciones sociales, en las ideologías políticas, en su religiosidad, en las prácticas jurídicas, en las normas que rigen la constitución de la vida familiar. Es la clase de sociedad que genera el propio tipo de cultura que se hace persistente a través de los siglos. Es por esto que en el comportamiento de los grupos humanos encontramos unos rasgos característicos relativamente estables cuya forma y contenido diferencia a unos grupos de otros.

A esos grupos característicos, o sea, al conjunto sintético, comunitario, por el que los pueblos, pequeños o grandes, son

psicológicamente reconocibles, Paul Grieger les da el nombre de “etnia” (Grieger, 1966: 33). Y es a partir de esa originalidad que podemos hablar de especificación, carácter étnico, tipo étnico.

Conviene hacer notar que en el carácter étnico el acento se carga sobre el psiquismo del grupo y no en los aspectos netamente sociales, mucho menos en la herencia racial. O sea que el carácter étnico, como síntesis de las propiedades generales que forman la estructura de la etnia, es el bagaje cultural y psíquico con el que cada uno de los pueblos, grandes o chicos, se enfrentan a su propio destino. En este contexto creemos que el individuo se halla inmerso en el medio étnico-cultural por sus relaciones con el pasado, con lo histórico. Los elementos étnicos dejan sentir su influencia en la zona psíquica comprendida entre la efectividad interna y la inteligencia pura, formando ciertos estilos colectivos de reaccionar, de pensar, de sentir.

Para la realidad educacional, el conocimiento de la infraestructura colectiva de los hombres de un proyecto educacional es de vital importancia. Hay regiones, grupos étnicos, que tienen derecho a protestar cuando los juzgamos a través de nuestros esquemas. Los indígenas, los habitantes de la región amazónica, que no poseen nuestras estructuras, requieren de una comprensión objetiva.

### **3.1.3. La estructura socio-económica**

Las transformaciones en el contexto económico traen aparejadas considerables modificaciones en la realidad educacional y aun de las mismas concepciones de lo que es la educación. Las economías en expansión necesitan un número cada vez mayor de trabajadores calificados. El progreso técnico transforma las ocupaciones tradicionales creando nuevas categorías de empleo que exigen amplios medios de formación o de reciclaje. Toda medida que tienda a favorecer el despegue económico presupone un esfuerzo



paralelo en el terreno de la educación. A esto hay que añadir la aparición de necesidades nuevas en el sector de las economías rurales tradicionales, hasta ahora estancadas, que se traduce en una demanda apremiante de educación por parte de los jóvenes y adultos, en especial de las categorías que han estado más o menos apartadas de la actividad educacional.

Como señala Faure, “las grandes empresas económicas han ido siempre acompañadas de una expansión de la educación. Las necesidades del desarrollo económico, la aparición de nuevas posibilidades de empleo se revelan como poderosos estimulantes del crecimiento educativo” (Faure, 1973: 81 – 83). Sin embargo, no se debe caer en un sociologismo que pretenda explicar todos los eventos como subproductos de las estructuras socio-económicas o de una filosofía social que fija un valor no empíricamente verificable como “telos” de la misma explicación del fenómeno educacional.

Para Carlos Marx, “Las estructuras socio-económicas constituyen el substrato de todo pensamiento (ideología) y la educación, como fenómeno y como proceso, es sólo una manifestación más de la estructura del poder, en especial de la estructura del poder económico” (Marx, 1968: 563).

Durkheim, solo ve en el fenómeno educativo su “función social” y desde esta perspectiva aparece siempre la educación como un fenómeno social y, como consecuencia de ello, el proceso educativo se transforma en un proceso de “adaptación metódica” a la sociedad (Durkheim, 1975: 66). Dewey, por su parte, concibió la educación como “una técnica de control social”, reduciéndola a un proceso de socialización (metódica). Para él “la socialización consiste en última instancia en un proceso de adaptación social, en un proceso de ‘ajuste social’ y psicosocial a la comunidad” (Dewey, 1963: 96).

#### **3.1.4. El desarrollo cultural, científico y tecnológico.**

Como señala Nassif, “La sociedad ve en la realidad educacional el mecanismo gracias al cual se hace posible la conservación, la transmisión o la transformación de la cultura que produce y que a la vez le da sentido” (Nassif, 1958: 147).

Por su parte, Sánchez Buchón precisa que se da una doble relación entre la realidad educacional y la cultura:

- a) Lo histórico cultural respecto a la realidad educacional: ya que cada época establece una serie de hechos que la realidad educacional debe incorporar a sus problemas y criterios. Cada cambio histórico trae consigo una modificación en las estructuras educativas. Por eso, en ciertos aspectos, parte del proceso educacional depende del momento histórico-cultural en que la educación se realiza.
- b) La realidad educacional respecto a lo histórico-cultural: porque las mejores condiciones de vida se establecen como efectos de unas mejoras educativas: la educación religiosa, intelectual, social, política y patriótica traen a su vez como consecuencia un mayor progreso en la vida cultural, científica y técnica.

En contextos socio-económico-políticos heterogéneos desde el punto de vista etnocultural, las diferencias culturales pueden provocar serios conflictos cuando las autodenominadas culturas “cultas” tratan de imponer, a través de la educación, sus propios valores y cuando se desestima o ignora los valores de las culturas autóctonas. Frente a esta situación, se produce otra no menos importante: las relaciones de la sociedad moderna con la ciencia y la tecnología constituyen el marco de la realidad educacional en general, especialmente de la educación superior. A pesar de la diversidad de interpretaciones que se conocen, puede percibirse con toda claridad que es imposible pasar por alto la interacción de los progresos de la ciencia y la técnica con la educación en el desarrollo de la sociedad. Es más, el enlace de la ciencia y la tecnología con la producción y reproducción de la vida material de la sociedad determina la esencia de la ciencia moderna y contemporánea, que ha devenido en componente esencial del progreso humano.

En las condiciones actuales, las posibilidades de desarrollo de la ciencia y la tecnología son prácticamente infinitas. Sus avances en

extensión y profundidad son tan grandes que no hay dominio alguno de la naturaleza o de la sociedad, incluyendo la propia actividad consciente o inconsciente del hombre, que no se convierta en objeto de la ciencia. Su valor, derivado de las funciones que cumple, es la reivindicación del valor propio del hombre, afirmado en el curso de los tiempos modernos.

### **3.1.5. La cuestión política**

Hoy más que nunca se ve con plena claridad la relación de la educación con los factores políticos. Así, García Hoz escribe “Esta relación no implica relación de igualdad. En el fondo, la realidad educacional queda absorbida por la política al prestarle el gran servicio de formar los hombres que han de encarnar la vida política” (García, 1970: 420).

Las políticas que afloran violentamente en forma de revolución buscan en la educación el fundamento de un triunfo y la base de su estabilidad. En el terreno democrático se concibe igualmente la educación como base imprescindible para una auténtica vida de libertad política en función de la comunidad democrática.

Resulta evidente que la realidad educacional es un agente de modificación social, pero lo es también de estabilidad social, pues la política no sólo busca en la educación un factor para cambiar la vida pública del país, sino que piensa en la tarea educativa como un elemento de permanencia política. Normalmente las relaciones entre los factores políticos y la realidad educacional se concretizan en las relaciones de esta, el Estado y el partido político que ostenta el poder. El papel de un gobierno en la educación, dice Broudy:

“...aumentará o disminuirá, según esta afecte a sectores grandes o pequeños del interés y bienestar públicos. Pese a las disposiciones legales y a la tradición en materia de control educacional, la instrucción se hará más homogénea en carácter y más centralizada en su control, a medida que los mecanismos institucionales se hagan más interdependientes.” (Broudy, 1977: 132).

Es por esto que, cualquiera que sea la forma de gobierno, su función esencial de decidir pondrá a la realidad educacional bajo su jurisdicción por el simple motivo de que la educación es en sí una institución social que afecta a todas las demás instituciones y que es afectada por ellas.

### **3.1.6. Lo religioso**

La influencia de la religión en la especulación y quehacer educacional se ha reconocido a lo largo de la historia de la humanidad. Y ello se debe seguramente a que, como defiende Hans; “...entre las influencias espirituales, la religión es la más poderosa porque atrae a todo el hombre, no sólo al intelecto.” (Hans, 1953: 5). La religión penetra en la profundidad emocional de la naturaleza humana, condiciona las reacciones habituales de la vida diaria y colorea la facultad razonadora del espíritu creador. Así, si la tradición religiosa abarca a toda la nación, llega a ser uno de los rasgos característicos que se perpetúan a través de la educación.

Es evidente que la introducción de una nueva religión o el auge de ciertos movimientos religiosos en determinado momento histórico han promovido cambios en la realidad educacional, prueba de ello es que en la actualidad las confesiones religiosas o iglesias ejercen considerable influencia sobre la sociedad. García Hoz habla de tres tipos de influencia religiosa-confesional:

“La influencia directa de la iglesia sobre los que a ella pertenecen; la influencia indirecta que sobre esos mismos individuos ejerce a través de sus relaciones con el Estado y con las familias; y la influencia que proyecta en el ambiente social y que depende, principalmente, de la unidad o diversidad religiosa del país y de la fuerza espiritual con que realmente cuente la sociedad religiosa.” (García, 1970: 151).

## **3.2. Factores Internos**

En la actualidad, es cada vez más aceptada la idea de que las funciones sociales de la educación son globalmente las de crear una nueva sociedad. Ahora

bien, de la totalidad que supone la educación se puede destacar algunas funciones dedicadas fundamentalmente al sistema educativo. De ellas, la más importante quizás sea la tipificación formalizada de unos ciertos contenidos de conocimientos, habilitantes para la realización de una serie de tareas sociales relacionadas con la producción de bienes o servicios y que son las que suelen revestir el carácter de grados, carreras o diplomas. Este carácter formal de la función social de otorgar grados, dice Paredes Grosso, "...exige la formalización del sistema educativo en cuanto organización que adopta una forma institucional peculiar" (Paredes, 1974: 51).

En suma, nos encontramos ante el hecho de que el sistema educativo se halla dividido en dos subsistemas, uno totalmente formalizado y otro fundamentalmente no formal:

### **3.2.1. El subsistema educativo formal**

Queremos precisar aquí cómo un determinado sistema educativo con las formalidades que le asigna la oficialización se orientará de maneras radicalmente diferentes, según el gobierno que lo implemente, y según se plantea y resuelva el problema de su relación con el sistema social.

Veamos de qué modo Suárez Díaz, analiza cuatro de las formas de relación sistema educativo – sistema social:

#### ***a) El sistema educativo es una entidad independiente del sistema social.***

Nadie que tome en serio el problema educativo se atreve a hacer hoy esa afirmación en forma explícita; sin embargo, se obra a veces como si se la aceptara, pues se planifica la educación sin hacer un estudio de necesidades y características del medio; se adoptan esquemas foráneos de educación, sin suficiente crítica o adaptación al ambiente de aplicación; hay transferencias de tecnología; la organización o enfoque de las currículos ignoran a la idiosincrasia, la cultura y las necesidades de la comunidad concreta, etc. En suma, se pretende

aislar al sistema educativo de la realidad social, o se le confina cual pacífico acólito de un sistema social determinado.

***b) El sistema social es un producto del sistema educativo.***

Esta concepción es defendida tanto por quienes buscan el cambio del sistema social como por quienes pugnan por la defensa del *status quo*. En tales casos los programas de estudio se reducen a copiar los socioeconómicos y a servirles. Son orientados por quienes detentan o persiguen el poder político y económico para satisfacer sus apetitos partidarios.

***c) El sistema educativo está determinado por el sistema social.***

Opción de orientación marxista, por lo que las relaciones sociales, y en particular las relaciones de producción, determinan la calidad de todas las demás estructuras de la comunidad. Esta posición puede conducir a dos posiciones extremas: a un fatalismo sobre la posibilidad de cambiar el mundo desde una institución escolar, sin el cambio de las estructuras sociales no hay nada que hacer; o a un revolucionarismo a ultranza que acabe con la escuela o la convierta en barricada contra el orden social, en trinchera de lucha revolucionaria. Estamos frente a una concepción que en el fondo es dogmática y acrítica; tiende a destronar un sistema determinado para entronizar otro, también rígidamente preestablecido.

***d) El sistema educativo y el sistema social son diferentes, pero estructuralmente interdependientes.***

El sistema educativo está estructuralmente integrado a todo el sistema social sin perder su identidad, su función específica y una relativa autonomía. Los partidarios de este planteamiento, al mismo tiempo que eliminan la dicotomía entre educación y medio socioeconómico, evitan entronizar cualquier sistema social. La educación se ejerce inevitablemente dentro de un sistema social, pero no debe ser ciego instrumento de ningún sistema cerrado y dogmático; de lo contrario,

pierde su función vivificante y creadora. Es como un motor que inevitablemente lleva al cambio y al crecimiento.

La relación entre marco social y educación no es únicamente de acondicionamiento y función, se trata más bien de una relación constitutiva y estructural. La educación sólo tiene valor si está integrada al sistema entero, y conduce a pensarlo críticamente a la vez que a renovarlo creativamente en función de determinados valores que se persiguen como ideales de vida personal y comunitaria.

La educación supone una teleología: educar, sí; pero ¿Para qué? Como nada más sea posible un solo ‘para qué’ educacional, es lógica la concepción de educación o escuela única. Pero si los ‘para qué’ son múltiples y no hay manera científica de discernir cuál de entre ellos es insobornablemente bueno o verdadero, es igualmente lógico aceptar la concepción de una educación plural.

Recordemos que una concepción y más una política basada en una educación pluralista, que reconozca la variedad de concepciones antropológicas y hasta ontológicas no está exenta de riesgos. No es el menor de ellos el que cada grupo social divinice su opción metafísica y axiológica calificando de verdad absoluta lo que tendría que ser exclusivamente elección temblorosa de un modelo humano al que configurar a los educandos (Suárez, 1978: 29 – 35).

### **3.2.2. El subsistema educativo no formal.**

Las concepciones de “*ecología educativa*” y “*ciudad educativa*” tienen gran repercusión en la educación actual. Según ellas el ámbito de las interacciones se amplía mucho más allá del aula de clase extendiéndose al mundo circundante con toda su riqueza de eventos y experiencias, para formar así una verdadera ciudad educativa en la que se compenetran la educación y todo el tejido social, político y económico. La ciudad educativa, sobre todo cuando sabe mantenerse en escala humana, contiene, con sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se

realizan sino por la escuela de civismo, política y solidaridad que ella constituye.

Pero el logro de esta ciudad educativa es necesario que en vez de delegarse los poderes a una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, sean todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que asuman la responsabilidad educativa.

Según García Hoz, “esta responsabilidad recae sobre la familia, el Estado y la Iglesia”. (García, 1970: 148). Ernst Krieck en una aproximación similar, distingue las siguientes instituciones: “La familia, la comunidad popular, el Estado, las comunidades religiosas y las asociaciones gremiales” (Krieck, 1952: 230). Por otra parte, Cirigiliano afirma que; “la sociedad se presenta compuesta de estructuras o complejos o círculos sociales: familia, Iglesia, etc.” (Cirigiliano, 1913: 37) a las que preferimos llamar agencias educativas. Dicho de otro modo, cada una de las agencias ven en la educación no formal un mecanismo para mantener, consolidar o ampliar su poder social, económico o político.

Entre las agencias educativas figuran las siguientes:

#### ***a) La familia***

En condiciones normales, es una comunidad de educadores de primer orden. Es el núcleo donde se presenta a las generaciones jóvenes los primeros elementos educativos. Mediante ella actúan las costumbres, la tradición, la moral; es ella quien crea los primeros lazos que unen al hombre con su comunidad conservando la herencia de sus descendientes.

Así pues, los padres inclinan inevitablemente el comportamiento de sus hijos en una u otra dirección, y hasta cuando no están enseñando deliberadamente producen sin querer aprendizajes de una u otra clase; en efecto, con frecuencia se asombran de las enseñanzas que involuntariamente imparten.



Y es que la potestad educativa de la familia, como sostienen Hernández y Tirado, se deriva claramente de su finalidad intrínseca en la continuidad material y biológica de la obra de la generación. Los hijos vienen a ser como una continuación o prolongación psíquico-fisiológica de los padres. Por eso es que se ha llamado a la educación ‘segunda generación’ o ‘generación moral’, consecuencia lógica e inmediata de la generación biológica.

Nassif, ha precisado el valor educativo de la familia en cinco puntos:

- La familia tiene la posibilidad, mucho más y mejor que la escuela, de atender armónicamente el desarrollo de todas las energías humanas. En ella se provee a las necesidades del cuerpo, sin abandonar las exigencias del espíritu.
- La familia, sanamente organizada, edifica su actuación educativa en las fuerzas vivas del afecto y de la confianza, de la comprensión y de la finalidad.
- La educación de la familia es, por su naturaleza misma, una educación básica, fundamental, que imprime un sello bien marcado que se mantiene indeleble e imborrable en todas las edades de la vida.
- Una buena educación familiar podría ser más completa y equilibrada que cualquier otra forma de educación, por fundarse en fuerzas y contrastes que mutuamente se complementan: la paternidad, que emplea en la educación la serenidad y el rigor, que cuida de las eventualidades y de la seguridad de la vida poseyendo y transmitiendo el conocimiento y la experiencia del mundo y de la época; y la maternidad, que encarna el afecto y la bondad, prodiga los más exquisitos cuidados y comprende amable y delicadamente todas las necesidades del cuerpo y del espíritu.
- La educación familiar tiene un carácter preparatorio, puesto que se ordena a las otras formas orgánicas de la sociedad (Nassif, 1958: 257 – 258).

## ***b) Los medios de comunicación.***

La red mundial de telecomunicación junto con las tecnologías propias de la radio, la televisión, los satélites y las redes de computación constituyen un gran potencial que puede y debe aplicarse con fines educativos.

Evidentemente que, como dice Amador Neghme: “La televisión ha llegado a ser el medio de comunicación más universal en el mundo contemporáneo y su influencia alcanza cada día a un mayor número de personas de todas las edades; contiene en potencia, la capacidad para motivarlas y estimular en ellas formas modernas de aprendizaje innovador” (Neghme, 1982: 10).

Lamentablemente, la mayoría de los programas actuales de televisión exhiben estereotipos bien conocidos e ideados solamente para complacer a la masa de los televidentes. Representan, en su esencia, una visión estereotipada del mundo del pasado; y cuando exhiben materias actuales, se presentan en forma vulgar, o sea, en un bajo nivel cultural o con la intención de fomentar el consumo de bienes y productos que anuncian.

A quienes detentan el poder de los mass media no les interesan los programas que presentan aspectos culturales de nivel elevado o que fomenten la capacidad humana para el análisis, la visión o anticipación de las situaciones que la humanidad enfrentará en el porvenir. Apenas si les interesan los programas que plantean los grandes problemas de la humanidad actual.

No es sólo el mal uso de este recurso lo lamentable, sino las oportunidades desaprovechadas para mejorar el nivel educacional de la población, desarrollar la inteligencia y crear conciencia sobre la importancia de la investigación, la crisis energética, la extrema miseria y el subdesarrollo, la insalubridad e ignorancia.

### **c) *La Iglesia.***

En toda civilización, la iglesia ha cristalizado y sacrificado las esperanzas y el cuadro de valores del pueblo. En la actualidad y refiriéndonos al caso específico de la Iglesia Católica la educación es parte integrante de su misión evangelizadora, continuación de la misión de Cristo. Cuando la Iglesia evangeliza y logra la conversión del hombre, también lo educa, pues la salvación (don divino y gratuito) lejos de deshumanizar al hombre lo perfecciona y ennoblece; lo hace crecer en humanidad. La evangelización, en este sentido, es educación. Sin embargo, esta, en cuanto tal, no pertenece al contenido esencial de la evangelización sino más bien a su contenido integral.

Para Puebla:

“La educación es una actividad humana del orden de la cultura, la cual tiene una finalidad esencialmente humanizadora. Se comprende, entonces que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultará más humanizadora en la medida en que más se abra a la trascendencia, es decir a la verdad y al sumo bien.” (Puebla, 1979: 1037).

La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolo fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real por los cuales el mismo hombre humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y constituye la historia.

### **d) *Los movimientos juveniles.***

Creados generalmente por los adultos, los movimientos juveniles suelen ser esencialmente manifestaciones de la civilización urbana y responden a una especie de prolongación de la “adolescencia social” en el mundo moderno. Con frecuencia son obra de la propaganda y reclutamiento de quienes se interesan en el porvenir de los jóvenes porque su propio porvenir depende de ellos. Pero una de

las frecuentes paradojas de su desarrollo es que, como bien dice Clausse: “Organizados con la finalidad de asegurar el relevo de la instancia organizadora, manifiestan a menudo una independencia de espíritu que arriesga comprometer gravemente los intereses y la perspectiva de aquellos que las dirigen.” (Clausse, 1970: 166).

Sin embargo, estos movimientos cuando poseen una estructura y dinámica adecuada son excelentes medios de educación.

***e) Organizaciones populares.***

Los gremios, sindicatos, comunidades vecinales, agrupaciones culturales, clubes, etc. Son otras tantas agencias educativas, algunas de las cuales, como los gremios y los sindicatos, suelen poseer fuerte intencionalidad política. Es cada vez mayor el número de instituciones creadas específicamente para prestar apoyo sistemático a estas organizaciones populares especialmente en los países del Tercer Mundo. La mayoría de ellas se dedican a la educación campesina; las demás reparten su influencia entre el sector popular urbano y el sector obrero. Algunas se especializan en una determinada línea de educación popular: edición, comunicación social, investigación, asesoría legal, cultura, labor pastoral – religiosa.

**3.2.3. Relación entre los dos subsistemas.**

Entre estos subsistemas existe una correspondencia de base y una contradicción interna como parte misma de la unidad fundamental. Lo que la escuela transmite, es confirmado, modificado o desmentido por la educación no formal.

En términos de valores centrales, de razones fundamentales de existencia del sistema global, no hay mayor inadecuación o consideración. Esta aparece sobre todo, cuando se toma en consideración el análisis de una coyuntura, de un momento concreto. En este nivel de análisis, es posible detectar cómo la escuela y la educación no formal tienen o no actualidad con relación a las necesidades del sistema productivo, del desarrollo cultural del país. Es aquí donde pueden

observarse los ritmos distintos de ambos subsistemas. La educación no formal está, de hecho, más actualizada que la escuela. La escuela transmite lo ya institucionalizado, lo cristalizado; mientras que a través de los mecanismos informales, sobre todo por medio de los medios de comunicación social, se da lo que luego será institucionalizado y cristalizado.

En la escuela se enseña el “deber ser”, se presentan los modelos ideales de vida que los educandos deben seguir. La familia cumple también esta función. Mientras que con los amigos de la esquina, con la radio, la televisión, los periódicos y la vida diaria se aprende a “ser”. Este “deber ser” y el “ser” no son lo mismo ni deben confundirse, en especial, si la vida del educando marcha entre estos dos polos principales. La escuela cumple así el papel de superego social total y no simplemente de la socialización escolar. Por lo tanto, la educación formal y no formal se necesitan recíprocamente.

#### **3.2.4. Las corrientes educativas contemporáneas.**

La preeminencia de uno de esos subsistemas sobre el otro, la inserción de ambos en los planes de desarrollo, la caracterización que los distingue; depende en gran medida del influjo que sobre el sistema educativo global hayan tenido o tengan las corrientes educativas actuales. Las peculiaridades endógenas de aquél lo diferencian formalmente. Por lo tanto, el estudio de estas corrientes resulta pertinente.

Para Fullat “...toda educación lleva siempre en su seno una inquebrantable referencia a un modelo de hombre. Una pedagogía cualquiera, cuando no es fanatismo patológico, se descubre siempre transida de alguna fe o de alguna esperanza con respecto al papel del ser humano en la existencia”. (Fullat, 1979: 243).

Arnould Clausse considera que “...pueden perfilarse dos formas principales de entender la educación: la forma esencial (consistente en el intelectualismo, el conservadurismo y el autoritarismo) y la forma existencial (que se inspira en el empirismo, el positivismo y hasta en el pragmatismo).” (Clausse, 1970: 172).

Las primeras corrientes parten de intuiciones que trascienden la inmediatez, es decir ideas o proyectos. Las otras, por el contrario, arrancan de hechos individuales o colectivos dados en la más inmediata cotidianidad. Ubicamos al hombre intemporal junto al personalista y existencialista por cuanto todos ellos tienen en común la vivencia de las trascendencias en sus diversos aspectos.

Consideramos que las teorías reproductoras y la educación nueva tienen muchas similitudes y requieren de un tratamiento integral del que se desprendan las peculiaridades de cada teoría subsidiaria.

#### **4. Componentes de la realidad educacional.**

Luis Felipe Alarco, respecto a los componentes de la realidad educacional manifiesta que, "...la educación posee una estructura *sui generis*, un *novum*, que le pertenece en cuanto tal, con la legalidad propia. Esta estructura no depende de las contingencias del acaecer histórico, sino de la existencia esencial de la educación." (Alarco, 1980: 36).

Así tenemos que, la realidad educacional se encuentra constituida, entre otros componentes, por educador, *educando* y *contenido*, y por las relaciones recíprocas existentes entre estos componentes. Es más, Luis Felipe Alarco precisa que, "Los componentes de la realidad educacional son relativos unos a los otros, no existen de manera absoluta. El educador es de un educando, requiere de este. Cada componente necesita de los otros y es lo que es en su relación con los demás." (Alarco, 1980: 36).

##### **4.1. El educador**

En sentido amplio, a decir de Ricardo Nassif, "...se llama 'educador' a todo lo que educa, a lo que ejerce influencia, a lo que posee energía educadora." (Nassif, 1958: 211). De esa manera, el término comprende tanto al hombre, como agente capaz de realizar consciente o inconscientemente la educación, como a lo supraindividual y objetivo en la medida en que configura al individuo. En esta última acepción se considera

educador al conglomerado de fuerzas que en medio ejercen sobre el hombre una constante presión. Razón por la cual, Ricardo Nassif manifiesta que: “Así son “educadores” el paisaje natural, las tradiciones y la estructura misma de la sociedad con todas las convenciones e instituciones que la integran.” (Nassif, 1958: 211).

De acuerdo con el amplísimo sentido indicado del educador, caben bajo este concepto y/o categoría una serie de personas y de factores que son educadores en diverso grado e intensidad. El componente decisivo en toda realidad educacional es, junto al alumno o educando, el educador. Por eso, las condiciones que debe reunir este en una función tan delicada como es la formación de las almas del educando son muy complejas y delicadas.

El educador no puede ser un simple jornalero que realiza su función por ganarse meramente la vida, aunque claro es que debe ser debidamente remunerado. Tampoco puede ser un mero funcionario, que cumple burocráticamente su misión, sin interés ni entusiasmo. Finalmente, no puede ser tampoco un simple agente docente, que limita su papel a enseñar unas cuantas nociones o reglas. Según Kerschensteiner:

“...el tipo del educador debe contener los siguientes caracteres: 1° La simple tendencia hacia la formación del hombre como individualidad, que destaca de las demás inclinaciones, de tal forma que en la realización de dicha tendencia halla el educador su máximo goce. 2° La capacidad para perseguir dicha inclinación en forma provechosa, es decir, llegar a conseguir la formación del alma particular del educando en la medida que su capacidad permite. 3° La tendencia específica dirigida precisamente hacia el hombre futuro, esto es, a la personalidad que brota, o mejor dicho, al alma infantil como portadora de valores y 4° La seguridad constante de influir durante el desarrollo, o lo que es lo mismo, el deseo de estimular aquella formación de valores que en principio está ya determinada en el alma individual.” (Kerschensteiner, 1950: 217).

De acuerdo con el amplio sentido indicado del educador caben bajo este concepto una serie de personas y factores que son educadores en diverso grado e intensidad. Al respecto resulta prácticamente exhaustiva la sistematización propuesta por el pedagogo suizo Martin Simmen. Según este autor los educadores pueden ser:

#### **4.1.1. Educadores primarios.**

Los educadores primarios pueden ser individuales e institucionales. Entre los educadores individuales que son “conscientes de su misión educativa”, se encuentran:

- a) La madre, el padre y sus representantes, cuando se les asignan deberes educativos. Estos son educadores “por su naturaleza, por costumbre o por ley”.
- b) Los padrastros, padres adoptivos, tutores a quienes se entregan los niños abandonados o cuyos padres han perdido la patria potestad.
- c) Los maestros profesionales, desde el jardín de infantes a la universidad.
- d) Los directores de internados, de colegios, de hogares escuelas.

Entre los educadores primarios “institucionales” pueden citarse: la familia, la escuela, en todas sus formas y tipos, las iglesias, cualquiera sea su orientación, el Estado, las organizaciones juveniles.

#### **4.1.2. Educadores secundarios.**

Los educadores secundarios pueden ser personas o instituciones. Los personales son aquellos educadores sin propósitos pedagógicos específicos ni derechos especiales. Simmen ubica entre los educadores de este tipo a las siguientes personas: Parientes, amigos y compañeros; vecinos, obreros y comerciantes; empleados; deportistas y *amateurs* y los narradoras y narradores y, en general “los amigos de los niños y los jóvenes”.

Como educadores secundarios en forma de instituciones se mencionan: la prensa, las revistas y las publicaciones especializadas; la literatura en general y cualquiera de sus varias manifestaciones; las conferencias; la radio, la televisión, el cine y las redes de



internet; la vida en instituciones sociales, las fiestas, las demostraciones del espíritu social cultural; las bibliotecas, los museos y las exposiciones; el deporte, los juegos, las excursiones, los viajes.

#### **4.1.3. Objetos y circunstancias educadoras.**

Entre los objetos que de alguna manera están al servicio de los fines educacionales figuran los libros, los medios didácticos de todo tipo. Entre las circunstancias que tienen su parte en la formación del hombre, “aunque sin proponérselo”, se distinguen: el clima, la altura y la configuración del suelo, la situación hidrogeográfica, la flora y la fauna; la raza; la Nación y su estructura política; la actividad económica y su grado de desarrollo y progreso; el medio profesional y laboral; el ambiente histórico que rodea al individuo; el medio cultural; la estructura social de la población, y las tradiciones, la religión, los usos y las costumbres.

#### **4.2. El educando**

El sujeto de la educación es el hombre, como individuo y como ser social. A él está dirigida la educación; por él es realizada y ha sido concebida. En tanto el hombre “sufre” la educación, es decir, la recibe, se denomina educando.

El concepto “educando” tuvo sus orígenes en la “pedagogía de preceptores” del siglo XVIII, y, al decir de Flitner: “...de ella se ha desarrollado la nueva pedagogía científica” (Flitner, 1950: 120). El término “educando” designa al hombre como sujeto de la educación, en cualquiera de sus manifestaciones o aspectos.

No se entienda por educando únicamente aquél que concurre a la escuela entre los seis y los veinte a veinticinco años de edad. El individuo está capacitado para recibir influencias y elaborarlas antes, fuera y después de la escuela, lo que, por otra parte, constituye la base de la teoría de la educación cósmica, más amplia que la sistematizada. Conforme a lo

expuesto habría: el educando simplemente, que puede serlo en cualquier edad de la vida, y el educando escolar, que lo es durante el período en que está bajo los efectos de la educación sistematizada y escolar.

La individualidad del educando ha de ser, pues, el punto de partida para ayudar a la formación de su personalidad. Esto significa que quien se imponga la misión de conducir al educando, de auxiliarle en su formación humana, debe comenzar por conocer su individualidad, su naturaleza, su manera de ser, sus posibilidades.

Al respecto continúan siendo actuales las palabras que Rousseau consignó en el prefacio al *Emilio* o de la educación:

“No se conoce a la infancia; con las falsas ideas que de ella se tiene, cuanto más lejos van, tanto más se extravían. Los más discretos se fijan en lo que a los hombres importa saber sin considerar aquello que los niños están en condiciones de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Este es el estudio al cual me he dedicado con el fin de que, aun cuando todo mi método fuera quimérico y falso, se pueda siempre obtener provecho de mis observaciones. Yo puedo haber visto muy mal lo que hay que hacer, pero creo haber visto bien el sujeto sobre el cual se debe operar. Comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque seguramente no los conocéis.” (Rousseau, 1967: 10).

#### **4.3. El contenido.**

Al decir contenido educacional nos referimos directamente a las materias de estudio, a los bienes culturales formativos que la educación emplea para cumplir su cometido. La educación busca, tras los bienes naturales y culturales de carácter educativo, el valor que fomente las energías espirituales humanas “elevando” al educando hacia el bien. Muchos opinan que el problema del contenido es la razón de ser de toda realidad educacional. Por esa vía se ha llegado a creer que es suficiente que un plan de estudios abarque contenidos de carácter intelectual, moral, estético, religioso, etc., para satisfacer las necesidades de una educación completa y adecuada. Otros creen que basta acentuar el estudio de ciertas disciplinas según las exigencias de cada época, sean humanistas o técnico científicas, para formar lo que se denomina “un hombre de su tiempo”.

Estas propuestas pecan de serias limitaciones. Por otra parte, ambas soluciones olvidan que en una misma época y nación conviven sistemas filosóficos, científicos y sociales que pretenden explicar, cada cual a su manera, la realidad de su momento y que aspiran, cada uno por su cuenta, a ser los caminos exclusivos hacia la verdad.

La cuestión no puede, pues, resolverse, si no es con criterios integradores que contemplen las diversas coordenadas que encuadran la formación humana y que condicionan la presencia y la seriación de los contenidos en una determinada realidad educacional. De esos factores, tres, por lo menos, son indiscutibles:

- a) *Factores subjetivos*: estructura espiritual y nivel de madurez del educando.
- b) *Factores sociales*: Exigencia e ideales de la comunidad a la cual pertenecen tanto el educando como el educador.
- c) *Factores científicos y culturales*: El grado de desarrollo alcanzado por la ciencia y la cultura.

## **5. Situaciones educacionales.**

A cada época se le presentan tareas específicas que deben realizar. Cada situación exige soluciones propias. En este sentido, Luis F. Alarco menciona: “Así, la educación griega es distinta de la medioeval porque poseen distintas ideas acerca del hombre y porque la circunstancia histórica es diversa, por tanto, la definición de la educación de cada una de ellas ha de ser distinta.” (Alarco, 1980: 37).

Examinemos el problema. Existen diferencias entre la educación de los griegos, de los chinos, de la Edad Media, de Alemania, de Rusia, de los Estados Unidos, del Perú. Estas diferencias existen, son indudables.

Así, en la comunidad primitiva predominaba la colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, y unida por vínculos de sangre,

eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu. Lo que se producía en común era distribuido en común e inmediatamente consumido. El escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario para la vida diaria y, por lo tanto, acumular.

Si el nivel de una sociedad se aprecia por el dominio que ha logrado sobre la naturaleza, es evidente que el nivel de las comunidades primitivas no podía ser más inferior. Esclava de la naturaleza, la comunidad persistía pero no adelantaba. La dirección de la economía entregada a las mujeres, no era como entre nosotros un asunto privado, sino una verdadera función pública, socialmente tan necesaria como la de proporcionar los víveres a cargo de los hombres.

Si en la comunidad primitiva las mujeres estaban con respecto a los hombres en un mismo plano de derechos, los niños no les iban a la zaga. La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto lo introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Es así que el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.

Aníbal Ponce, sobre el particular, escribe: “En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida.” (Ponce, 1950: 9). Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad. Durante el aprendizaje, los niños no eran castigados. La educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral. El hombre, en cuanto es hombre, es social, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo.

Los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan

igualmente en todos sus miembros de manera espontánea e integral: espontánea en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; integral en cuanto cada miembro incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar.

En la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: el que engendra el poder del hombre sobre el hombre. Desde ese instante el *eidos* y los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad.

La aparición de las clases sociales era una consecuencia inevitable de la productividad escasa de la fuerza humana de trabajo. No es menos cierto que los que se liberaron del trabajo material aprovecharon la ventaja para defender su situación cerrando sus conocimientos con el propósito de prolongar la incompetencia de las masas y de asegurar, al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes.

La educación sistemática, organizada y violenta, comienza, en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral. El tránsito de la comunidad primitiva a la sociedad dividida en clases, exige algunas advertencias previas para no incurrir en errores muy comunes. Así, Aníbal Ponce manifiesta:

“Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poseedoras debe cumplir estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas.” (Ponce, 1950: 24).

El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos: no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad de educación como una desigualdad impuesta por la naturaleza de las cosas, y contra la cual sería una locura rebelarse.

Formar el hombre de las clases dirigentes, ese fue el ideal de la educación en Grecia; y cuando el mismo Aristóteles define a la nobleza como “antigua riqueza y virtud” nos volvemos a encontrar con el mismo pensamiento

expresado todavía de manera más precisa. Para los griegos, pues, “virtud” no significó nunca “valor moral”, y tampoco se atribuyó la virtud a un hombre que no tuviera noble cuna y riqueza territorial. Es lo que se desprende también de este otro pasaje de Aristóteles: “El aprendizaje de la virtud es incompatible con una vida de obrero y de artesano” (Aristóteles, 1972: 39).

En Esparta y Atenas, la libertad de enseñanza no implicaba pues la libertad de doctrina. El maestro no formaba a sus discípulos de acuerdo a su propio parecer; debía formar en ellos a los futuros gobernantes e inculcarles por lo mismo, el amor a la patria, a las instituciones y a los dioses. El Estado cerraba la entrada de los gimnasios a los niños que no habían cursado los estudios en las escuelas y palestras particulares.

El advenimiento de nuevas clases sociales había trastornado de tal modo, las viejas relaciones, que se descubría su influencia hasta en la disciplina de la escuela. El látigo del maestro y el bastón del gimnasiarca empezaron a parecer instrumentos de tortura. La “vieja educación”, en efecto, imponía a los niños un rigor de soldados. Formaban allí una columna, y emprendían en orden la marcha hasta la escuela: con el paso rítmico y los ojos bajos.

En Roma, los hijos del propietario se educaban juntos a él, acompañándolo en las tareas, escuchando sus observaciones, ayudándolo en los menesteres más sencillos. Puesto que toda riqueza venía de la tierra, las cosas de la agricultura debían asumir para los jóvenes una importancia primordial. La agricultura, la guerra y la política formaban el programa que un romano noble debía realizar. Para aprenderlo no conocía otra manera que practicarlo. Dentro del concepto que tenían los romanos, el “orador” era el hombre por excelencia. Esa era, en sus grandes líneas, la educación y el ideal de un romano opulento en los viejos tiempos de la “virtud” republicana.

En el feudalismo, el señor feudal, dueño de la tierra, forma fundamental de la riqueza, el señor era dueño además de los instrumentos más esenciales de la producción, especialmente los molinos. Los monasterios fueron las primeras “escuelas” medievales. Desaparecidas las escuelas “paganas”, la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción. Las escuelas monásticas eran de dos categorías: unas destinadas a la instrucción de los futuros monjes, “escuelas

para oblatos”, en que se daba la educación religiosa, y otras, destinadas a la “instrucción” del bajo pueblo, en estas “escuelas” no se enseñaban a leer ni a escribir, como que tenían como objeto, no instruir sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas, por lo tanto, en la docilidad y el conformismo.

Desde el siglo XVI, la burguesía empezó a reunir a los trabajadores hasta entonces aislados para hacerlos cooperar. Mediante una gradual socialización de los trabajadores y de los instrumentos, se fue pasando desde la cooperación simple, a la manufactura, y desde la manufactura a la gran industria. La producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos.

El ideal del hombre burgués fue formar individuos aptos para la competencia del mercado. El ideario de la Revolución Francesa alimenta de tal manera las doctrinas llamadas liberales, la igualdad ante la Ley. La libre competencia exigía, además, una modificación perpetua de las técnicas, una necesidad permanente de invenciones. El capitalismo incorporaba a sus planes el trabajo científico y la libre investigación como el feudalismo llevaba adjuntos la religión y el dogmatismo. Favorecer el trabajo científico, mediante escuelas técnicas y laboratorios de altos estudios fue, desde entonces, una condición vital para el capitalismo. Una educación primaria para las masas, una educación superior para los técnicos, eso era en lo fundamental, lo que la burguesía exigía en el terreno de la educación.

El ideal pedagógico que inspiraba a los jesuitas, fue procurar una cultura de aparato y de brillo, como propia de hombres que deben dirigir desde muy arriba los negocios de esta tierra, y a los cuales no corresponde, por lo tanto, las minucias y las mezquindades del trabajo.

En el siglo XIX, se ha engendrado entre los técnicos de la pedagogía una provechosa fructificación de “sistemas” y “planes”. Esta corriente dentro de la nueva educación que se denominó “metodológica”, puesto que sin preocuparse mucho de doctrinas y de filosofías, encara el problema con criterio de técnicos: mediante qué innovaciones de didáctica es posible dar a la enseñanza primaria el máximo de rendimiento.

Más a lado de esa corriente, silenciosa y reposada, surgió desde fines del siglo XIX y se ha acentuado hace poco, otra corriente bullanguera que lanza mensajes y “decálogos”. Educar no es para ella retocar este método o corregir aquel horario, sino “abismar un alma en el seno de la cultura”. Es la corriente doctrinaria, por oposición a la metodológica. La corriente metodologista de la educación tiene como intensión preparar a los niños para la vida práctica de nuestro tiempo. El ideal de la corriente doctrinaria de la “nueva educación” se propone en efecto, construir el hombre nuevo a partir precisamente de la escuela de la burguesía. Es más, la corriente “doctrinaria de la Educación”, admite que el niño debe ser respetado en lo que tiene de más íntimo, lógico es obtener de parte del Estado la autonomía de la enseñanza.

Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlas justas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si alguna vez parece que no es así es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan.

La llamada “neutralidad escolar” sólo tiene por objeto sustraer al niño de la verdadera realidad social. Por ello, el hombre nuestro es el hombre que tiene eso que se llama conciencia; es el hombre, dígame más bien, de las clases dirigentes, sin el cual no es ni siquiera posible el otro hombre de las buenas digestiones porque hasta las buenas digestiones necesitan el apoyo de la sociedad y la sociedad no es concebible sin clases dirigentes, sin hombres que piensen por sí y por los otros.

## **6. La estructura de la realidad educacional.**

La noción de estructura se relaciona con los modelos contruidos y no con una realidad empírica. Según Levi-Strauss, las relaciones sociales, en tanto realidad concreta, no constituyen la estructura social porque esta no se forma por las interacciones observables de una sociedad. Se trata más bien, de elaboraciones mentales que aprovechan la materia prima que proporciona esa trama interaccional de lo realmente social. No debe, pues, confundirse con la imagen concreta de la cosa ni con su esencia abstracta.



La estructura así elaborada es independiente y distinto del objeto; no está en él. Por eso es que los modelos son susceptibles de encontrarse en otros grupos o aspectos de realidades, es decir, hace posible la transposición de hechos.

Según el mismo Levi-Strauss y Giles Gastón Granger, la consideración estructural es una forma de aprehender los objetos en un universo lingüístico de la ciencia, cuyas referencias no conciernen directamente al contenido sensible del mundo sino al sistema de relaciones en que se expresa esa materia prima.(Levi Strauss, 1935: 306).

### **6.1. La estructura como carácter de la realidad.**

Radcliffe Brown, manifiesta que “...el término ‘estructura social’ se refiere a relaciones sociales existentes, susceptibles de modificación, diferentes de aquellas que surgen de la abstracción y elaboración de los datos observables y asumen un modo de esquema invariante.” (Brown, 1959: 58). En este mismo sentido, Nadel habla sobre estructura como arreglo ordenado de partes reales cambiantes, mientras que la forma aparece permanente o perdurable (Nadel, 1957: 7).

Es Gurvitch quien encuentra una especie de trampa verbal en esas distinciones y definiciones que no resuelven el problema del cambio estructural. La crítica se dirige a Radcliffe Brown, mientras, la suya pretende circunscribirse a características más concretas:

- a. Toda estructura social –dice- es un “equilibrio precario” rehaciéndose constantemente en el seno de un fenómeno total, de índole macro-sociológico, y entre jerarquías específicas micro-sociológicas.
- b. Jerarquías como ordenamiento en relaciones de profundidad, formas de sociabilidad, reglas sociales, temporalidades, aspectos de lo mental, división del trabajo, grupos funcionales, clases.
- c. Estas estructuras parciales conllevan basamentos y actuaciones simbólico-culturales propias y, si son globales, implican la civilización entera.

- d. Sin embargo, fuese global o parcial, la estructura no incluye todo lo social; más bien abarca sólo el sector o aspecto, puesto que en tanto fenómeno concreto se encuentra en un movimiento de estructuración, reestructuración y desestructuración. (Gurvitch, 1955: 4)

## **6.2. La realidad educacional como componente de la estructura social.**

Corrientemente se entiende que la realidad educacional es una cuestión escolar muy importante y acaecible dentro de las cuatro paredes, donde el docente trata sobre algo con el educando respecto de un destino personal y, por repercusión, para el bienestar de la sociedad. Lo grave del problema es que los agentes encargados de formular y precisar su contenido, de modo claro y serio, ofrecen ideas distintas, tales como:

- a) Como un conjunto de prácticas y directivas pedagógicas, ya en el sentido de Dilthey, en cuya filosofía se sublima y sintetiza: “una teoría de la formación del hombre”; bien en Compayré, para quien la pedagogía constituye “la teoría de la educación” y esta la “práctica de la pedagogía”; o Filho que lo hace “un conjunto de doctrinas y principios, proponiéndose un programa de acción”.
- b) Estudio de los fundamentos y técnicas de aprendizaje, es decir, teorización metodológica y la búsqueda de instrumentos apropiados para la transmisión cultural. Sentido que desliga, como en el caso anterior, el proceso de formación del hombre de sus contextos sociales y desconoce interrelaciones concretas para sustituirlos por abstracciones vacías y ahistóricas.
- c) También como tarea de formación de la personalidad. Concepción que postula el máximo perfeccionamiento según un principio de vivencia de valores esenciales y supratemporales. Idea aristotélico-tomista, reformulada en los marcos ideológicos del liberalismo de Kant y Mill, correspondiente a la economía de la libre concurrencia, sustentada y practicada por la joven burguesía capitalista en términos de “libre

desarrollo del hombre” y “fines educacionales trascendentes y universales”.

Durkheim fue, probablemente, uno de los primeros en entender la educación como hecho social en una época en que se la reducía a un mero proceso de perfeccionamiento individual.

Lo primero que cabe señalar es, en los tiempos actuales, la educación no se reduce a una temática referible a prácticas y disquisiciones de sentido normativista; es decir, una especie de estudio preceptista y decálogo secular para el buen vivir del hombre. Comprender la realidad educacional es, pues, dar razón del fenómeno a partir de la totalidad social.

La educación es, pues, un hecho social perteneciente a una instancia del sistema global de la sociedad, no constituido por meras derivaciones o consecuencias de otras estructuras parciales. En el tejido de interrelaciones implicadas es un resultado y, además, una condición objetiva en tanto que componente del subsistema cultural o ideológico.

Es característica de las teorías sociales en boga el enfoque holístico. No buscan explicar segmentos, porciones del universo social, sino lo global como requisito previo de todo teorizar. La estructura de la realidad educacional puede ser caracterizada en la forma que sigue:

La educación es un fenómeno típicamente humano que no es posible concebir al margen de la estructura social; en esa condición es un campo que pertenece, como objeto de estudio, a las ciencias histórico-sociales.

La estructura social tiene carácter objetivo, “trasciende esencialmente la subjetividad y que, sin embargo, se organiza a nivel de la subjetividad” (Cerroni, 1977: 77). En otros términos, por un lado, sólo tiene lugar con la presencia del hombre, su interacción con sus semejantes y la naturaleza, de modo tal, que al modificar el medio se modifica a sí mismo, y, por otro, es una condición o forma de existencia social independiente de sus interacciones y voluntad. Consecuentemente, la educación, es un hecho ideológico o cultural que forma parte de esa estructura, reviste ese mismo carácter objetivo.

La educación, en tanto fenómeno social, comporta una dinámica y relaciones internas cuanto trabazones externas, de compatibilidad y asincronías, intercambios, adaptaciones y asimilaciones con las otras estructuras parciales de la formación económico-social, o sistema global.

En esa dimensión de instancia estructural, la educación constituye uno de los medios o condiciones de reproducción, continuidad y desarrollo de la sociedad global, como del propio subsistema cultural o ideológico.

Tal reproducción, continuidad y desarrollo tiene lugar por la educación, debido a que:

- a) Es el armazón de convicciones, creencias, valores sustentados que recubren el edificio social, que de otro modo, o si no fuese por ella, se derrumbaría y perecería.
- b) Es transmisión y comunicación de toda la herencia cultural a través del tiempo, de una época a otra, de las generaciones mayores hacia las jóvenes. Por supuesto, la educación es enseñanza, pero no se agota en esta, también es aprendizaje.
- c) Crea y enriquece ese subsistema cultural que se hace cada vez más compleja y diferenciada dentro de un proceso en que toda innovación y originalidad tienen como base experiencias y cosechas anteriores. La educación, así, es creación y, a la vez, conservación. Esa herencia humana es producto de culturas concretas cuyos portadores y realizadores son hombres de carne y hueso, pertenecientes a grupos y clases determinadas, vivientes y actuantes dentro de un sistema de relaciones que constituyen su situación y condicionalidad histórica. El resultado cultural, una complejidad creciente, es abonado e incrementado a lo largo de las épocas, desde el primer instrumento producido por el “homo faber” hasta su gigantismo presente.
- d) Es proceso de formación y desarrollo de cierto tipo de hombre, de acuerdo con los fines y valores practicados y propuestos por las sociedades históricamente cambiantes. Pero, también, es desarrollo, despliegue de potencialidades individuales, desenvolvimiento de

aptitudes y virtualidades en un sentido de cambio, transformación y renovación del hombre, siempre selectivo y diferenciador en una sociedad.

La educación, en cuanto instancia estructural, se compone de:

- a) Instituciones u organizaciones que realizan acciones intencionales, orientadas y definidas según un plan racional en la sociedad; esto es, los aparatos ideológicos que, implementados en la conciencia de ciertos fines y objetivos, llevan a cabo no sólo el trasiego y comunicación del bagaje cultural, sino que también ejercen acciones formativas y de desarrollo de la personalidad de sus miembros.
- b) Dichas instituciones constituyen el sistema escolar, formado por una burocracia administrativa, un personal docente que conlleva géneros de didácticas para facilitar el proceso formal de socialización y un contenido cultural o ideológico, seleccionado y organizado, que se expresa en un currículo de actividades y aprendizajes; tal plan de estudios representa lo que la sociedad política debe conservar a través del tiempo a fin de supervivir y mantener su continuidad evolutiva.
- c) La educación se compone también por aquellas influencias socio-culturales de carácter inintencional que modelan conductas, establecen pautas, condicionan el aprendizaje de valores, actitudes y desarrollan capacidades.
- d) La educación es un fenómeno social siempre diferenciador en una sociedad de clases, nunca es neutral, apolítica y pura. Contiene normatividades, prescripciones, direccionalidades que se expresan en una práctica pedagógica que ajusta al sistema.
- e) La educación, en resumen, es un hecho social que transforma, condiciona, perfecciona, forma, desarrolla, influye, selecciona, diferencia, según un sentido de finalidad ubicables en y para el sistema. Su objetivo no es allende sino aquende, la autoproducción y auto-reproducción de determinado tipo de hombre.

## 7. Idea de educación.

La educación es una realidad, un proceso, un hecho o una actividad concreta; una realidad viva que desarrolla el hombre sea en forma libre o regulada a través de normas, con el propósito de mantener el bienestar pleno de su cuerpo y espíritu. La primera característica que se encuentra de la educación al buscar su conceptualización es lo que podría llamarse su humanidad. Aparece siempre como un proceso del cual el hombre es autor, actor, intérprete, juez y parte.

Aquí interesa señalar que la humanidad de la educación es el primer inconveniente que le sale al paso al mismo hombre cuando quiere conceptualizarlo en forma coherente.

El primer inconveniente (si es que así puede decirse) para dar una concepción objetiva de la educación está pues en la humanidad misma de quien debe conceptualizarla, y depende en gran parte, de su ubicación en el mundo, de sus inspiraciones profundas y de sus aspiraciones más auténticas. Quizá en ello radica la grandeza y/o la miseria de generar la idea de educación.

La segunda dificultad para tener una idea de educación surge de la misma etimología del término. Etimológicamente, la palabra educación procede del latín *educare*, que significa “criar”, “nutrir” o “alimentar”, y de *exducere*, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir desde dentro hacia afuera”. Esta doble etimología ha dado nacimiento a dos acepciones que, por lo menos a primera vista, resultan opuestas. Si se acepta la primera, la idea de educación nos conduce hacia un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera; si, en cambio, se adopta la segunda, la idea de educación nos invita a la noción de conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa.

Los dos sentidos que esas raíces etimológicas sustentan han recibido, respectivamente, la calificación de acrecentamiento (*educare*) y de crecimiento (*exducere*), y constituyen los conceptos centrales de dos ideas distintas de la educación que a través del tiempo han luchado por imponerse.

La antinomia, a primera vista insalvable, entre el concepto de *educare* y el de *ex – ducere*, entre influencia externa y desarrollo interno, entre acrecentamiento y crecimiento, no resiste a un análisis profundo, desaparece ante él. Ello es así, porque no se trata de términos teóricos, ideados por el hombre y abstraídos por su pensamiento, sino de hechos reales como con los que el hombre se enfrenta continuamente en la misma vida. Si se piensa en esa oposición se comprenderá que la exageración de cualquiera de sus términos es ilícita, y no está de acuerdo con la realidad.

El alimento espiritual que viene desde fuera, y el desarrollo que realizan nuestras propias fuerzas interiores, no son ni excluyentes ni opuestos. El hombre no puede prescindir, en su formación, de los poderes que constituyen su circunstancia, pues aunque no lo quiera penetrará sutil e insensiblemente en su ser. Pero tampoco su subjetividad es una materia dócil que se adapte fácilmente a cualquier influencia extraña. La educación como presión exterior, no puede hacerlo todo hasta el punto de modelar a capricho la vida individual, mas tampoco esta vida puede configurarse con total desprecio de su circunstancia natural, social y cultural. Puede, pues, o bien predominar la influencia externa o bien la disposición interior o capacidad para el desarrollo, pero el predominio de una no significa el total aniquilamiento de la otra.

A partir de la antinomia entre *educare* y *ex-ducere* estamos en condiciones de proponer la idea de educación en los términos siguientes: la educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).

La idea de educación dada abarca al fenómeno de la educación en sus diversos rasgos. Primero, lo hace por su fin más general (formación del hombre), aunque no especifique de qué formación se trata. En segundo término, nos pone en contacto con el carácter de influencia que le es propio en tanto heteroeducación consciente (educación sistemática) o inconsciente (educación cósmica). Finalmente, en tercer lugar, comprende el sentido de la educación como desarrollo autónomo (autoeducación) pero sin dejar de reconocer que ese

desarrollo no puede cumplirse sin el apoyo, por lo menos, de un estímulo externo. Claro es que, en su afán por abarcar en un único golpe de vista el mayor número de notas, la idea de educación cae en el defecto de una excesiva generalidad y amplitud.

## **8. El problema de la educabilidad del hombre: Tipos de educabilidad**

El problema de la educabilidad del hombre se sintetiza en la pregunta ¿Puede el hombre ser educado? El interrogante planteado implica la posibilidad de recibir educación por parte del hombre, pues en todo acto educativo existen dos conceptos: el educador y el educando. Si se habla de autoeducación, es el mismo individuo quien se desdobra en educador y educando; pero, de cualquier manera, es distinto el papel que le corresponde cumplir a uno y a otro, en tanto “agente” y “paciente” de la educación de los demás, por los demás o de sí mismo.

En su forma general, la educabilidad puede definirse como la disposición, la ductilidad o la plasticidad individual para recibir influencias y para elaborar sobre ellas nuevas estructuras espirituales. Constituye, por eso, el supuesto de la educación y su negación haría inútil toda influencia y toda filosofía educativa. “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno” ha manifestado Herbart. (Herbart, 1950: 9). Su vigencia procede de las necesidades de la educación y no de un interés puramente biológico o psicológico.

El punto de partida de toda acción educacional, es la educabilidad del hombre, la posibilidad de ser educado. Sin ella no habría que hablar de educación. Hay algunos pensadores, sin embargo, que han negado la posibilidad de toda educación (Schopenhauer); hay otros, por el contrario, que creen esa posibilidad ilimitada (Locke); finalmente hay otros que, creyendo en la posibilidad de la educación, señalan sus límites (Kant).

Quien primero trató este problema de un modo filosófico fue Herbart, al afirmar, al comienzo de su Pedagogía, que: “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno”. Después dice: “El concepto de



educabilidad (ductibilidad, plasticidad) es de vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia.

Experiencialmente, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad de la voluntad se hallan rastros en los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad solo la reconocemos en el hombre.

Tal es el punto de vista filosófico respecto a la educabilidad. El hombre, sin embargo, no es solo un ser ideal, sino un ser que tiene que hacer su vida, y en la cual intervienen factores biológicos, psíquicos, sociales y culturales, cada uno de los cuales es a su vez un factor positivo y negativo en la educación.

## **9. Tipos de educabilidad.**

No pueden negarse las vinculaciones de la educabilidad con la estructura biopsíquica del individuo, pero ella no depende exclusivamente de condiciones subjetivas y naturales. Junto a ella se hace cada día más evidente la necesidad de concebir una *educabilidad histórica o epocal*, distinta a la clásica *educabilidad natural e individual*.

El pertenecer a la naturaleza individual es, sin duda, la base necesaria de toda educabilidad, pero no su única forma ni su único sentido. La disposición natural para asimilar y elaborar elementos externos está regulada por la incidencia de fuerzas culturales características del tiempo en que cada hombre vive. Esta es la educabilidad histórica: la especial “sensibilidad” que los hombres de una época tienen para captar y vivir determinados valores predominantes, y no otros. Reconocerla tiene, además, la ventaja de asegurar a la educabilidad un alcance netamente humano, pues también el animal posee una cierta plasticidad para recibir influencias, natural como la que le es dada al hombre, pero solo éste posee sensibilidad histórico-social.

No se crea que ambos tipos de educabilidad estén totalmente desprendidos el uno del otro. Por el contrario, la educabilidad natural e individual será siempre el cimiento de la histórica, y las dos deben tener cabida en una teoría de la educación consecuente y completa.

## **Capítulo II**

### **Dimensiones del estudio filosófico de la realidad educacional**

#### **1. La ontología de la educación**

La ontología de la educación es una rama de la filosofía de la educación. La ontología de la educación adviene al campo temático de la filosofía de la educación con las nuevas direcciones de la filosofía contemporánea y, muy especialmente, con la exploración de la tierra virgen de las ontologías regionales.

##### **1.1. La Idealización de la realidad**

La palabra ‘realidad’ tiene en filosofía dos sentidos o significaciones distintas que conviene recordar. La filosofía antigua y la medieval usaron la palabra “realidad” en sentido distinto del que tiene en la filosofía moderna y contemporánea. Para la filosofía antigua y medieval, realidad en el primer caso, es lo metafísico, el ser sustancial y absoluto, que solo se alcanza mediante el tercer grado de abstracción. Realidad en el segundo caso, es lo actual, lo opuesto a mera potencia y virtualidad. La realidad en este doble sentido equivale al ser entendido en toda su generalidad.

La filosofía moderna desde Kant en adelante y la filosofía contemporánea, usan la palabra “realidad” en sentido riguroso y limitado. Para Kant, real, es lo que concuerda con las condiciones materiales de la experiencia sensible. Y, para la ontología contemporánea, real es lo que está determinado por las notas de la espacialidad, temporalidad y acción recíproca.

La realidad tiene un modo de ser que consiste en una o todas las notas citadas. El ser real es una sección del ser, no todo el ser. Es así que, la idealización de la realidad afecta al ser real entendido en sentido riguroso. En la materia solo hay cantidad y sus únicas categorías objetivas reales son el espacio, el tiempo, la figura y el movimiento. El ser sensible es una

creación de la conciencia. La subjetivización de los fenómenos, del ser sensible y aparente, es el primer paso en la idealización de la realidad.

Comentando la teoría de la subjetividad de las cualidades sensibles de Galileo, observa E. Cassirer lo siguiente:

“Las notas sensibles del color y del sonido, por ejemplo, que parecen cambiar hasta lo infinito según la naturaleza del órgano que las asimila, no pueden pertenecer al campo del ser ‘verdadero’, que debe concebirse como un conjunto de cualidades y características ‘eternas y necesarias’. Su realidad es una realidad tomada de prestado e inventada, que necesariamente se reduce a la nada bajo el agudo análisis del pensamiento, si este análisis es llevado a fondo.” (Cassirer, 1953: 357 – 358).

Kuno Fisher en su obra *La vida de Kant y los orígenes de la filosofía crítica*:

“Admite la existencia del universo físico, pero declara que su esencia es incognoscible. A nuestra conciencia se ofrece el parecer, pero no el ser, lo relativo y condicionado, pero no lo absoluto e incondicionado. La cosa en sí, el nómeno, permanece inaccesible a nuestro entendimiento. Nuestro conocimiento del mundo físico depende fuertemente de las formas puras de la sensibilidad y de las categorías del entendimiento.” (Fisher, 1943: 110).

J. Hessen, en su *Teoría del Conocimiento*, dice “El entendimiento crea el objeto. La realidad no es más que la relación de las notas del concepto entre sí. El objeto es una auténtica creación y constitución del sujeto.” (Hessen, 1938: 126).

El contraste entre la filosofía ontológica antigua y medieval y la filosofía gnoseológica moderna se refleja en una diferente concepción del mundo, y viene a probarnos el papel enorme que esta juega en la filosofía: “El hombre antiguo, desde un punto de vista pagano, y el hombre medieval, desde un punto de vista cristiano, conciben la realidad como un cosmos y como un orden, mientras que el hombre moderno laico, Kant, ve en ella un desorden y un caos.” (Galán, 1944: 131).

Asimismo, brota de nuevo la idea de que el pensamiento es algo que trasciende sus límites, que está radicalmente dirigido hacia algo distinto de él mismo. Partiendo de esto y de la consideración de que el hombre como

existencia viviente y pensante al mismo tiempo, se ha llegado a la conclusión del hombre como ser intencional, centrífugo y abocado hacia algo que está fuera de él. “La realidad primordial del hombre consiste en ser un ‘ser abierto a las cosas.’” (Cruz Hernández, 1953: 117).

## **1.2. La nueva ontología**

Los problemas ontológicos retornan siempre como excitantes de la capacidad de la razón humana. Sobre todo acuciará la razón humana renovadamente la pregunta ontológica primordial: ¿qué es el ente? La respuesta a preguntas como esta constituye el contenido de la ontología. Las preguntas aumentan en número a medida que avanza el conocimiento ontológico y el contenido de la ontología varía de acuerdo con las respuestas de los metafísicos y filósofos, que necesariamente son hombres situados en circunstancias nuevas y concretas.

## **1.3. La ontología**

La ontología, lo que es, lo existente, según conceptualización de Aloys Müller:

“...trata de los objetos como objetos. La electricidad como electricidad se estudia en la ciencia natural, el Estado como Estado en la Ciencia del Estado, la Educación como Educación en las ciencias de la educación. Pero la electricidad, el Estado y la Educación, como objetos, son asunto de la ontología. Esta indica las determinaciones generales que les corresponden como objetos. Entre estas determinaciones las hay que son características para todo objeto de una esfera de la realidad o aun de la realidad en general.” (Müller, 1940: 29).

En sentido formal, objeto es todo lo que puede ser sujeto de un juicio. El sujeto de un juicio es siempre algo entitativo y objetivo. La ontología formal, como teoría de los objetos, investiga ya en sentido general, ya en sentido especial, el tipo de objetos, y además las relaciones típicas generales que se dan en las distintas regiones o esferas de los objetos y entre las mismas.

Manuel García Morente anota:

“El objeto en cuanto objeto tiene su estructura propia. A esta llamamos óntica. Pero luego, el objeto es elaborado de una cierta manera, por el esfuerzo del conocimiento; es elaborado por la filosofía, por las ciencias particulares; y esa elaboración hace sufrir al objeto algunas modificaciones, y las modificaciones que el objeto sufre, por el hecho de ingresar en la relación específica del conocimiento, esas modificaciones son las que llamaremos ontológicas. Más, por debajo de las modificaciones ontológicas, perduran siempre las estructuras ónticas; porque no pueden ser modificadas ni transformadas por el hecho de que el objeto entre a formar en la relación de conocimiento.” (García Morente, 1943: 356).

#### **1.4. Esferas o regiones de la ontología**

La ontología agrupa los objetos en esfera o regiones. Es así que, la totalidad de los objetos pueden distribuirse en dos grandes esferas: la de los objetos reales y la de los objetos ideales.

##### **1.4.1. Esfera de los objetos reales**

La esfera o región de los objetos reales aparece a la intuición sensible o percepción. Es la esfera más externa y superficial del ser. La estructura óntica de sus objetos presenta determinaciones generales comunes. Lo primero que podemos predicar de estos objetos es el ser. Tienen un ser sensible. Son de cierta manera peculiar y exclusiva. Son reales, es decir, cosas, que están ahí con una individualidad concreta. Puede la conciencia aprehenderlos mediante los sentidos. Pero no están en forma estática. Son procesos, son dinámicos, son formaciones y transformaciones. En una palabra, duran. Son temporales. Tampoco están aislados y pasivos. Ejercen entre sí una acción mutua y recíproca. Se presentan como causas y efectos. Están sometidos al principio de causalidad que opera en ellos en forma inflexible. Son objetos causales.

Por un lado expresa la sucesión de las transformaciones de los entes reales en el tiempo. Por otro lado expresa ya una posición de posible conocimiento, por cuanto manifiesta que esa situación de transformaciones en el tiempo es inteligible, es reducible a leyes, es cognoscible.

En suma, de la estructura de los objetos reales podemos predicar el ser, el ser sensible, la realidad, la temporalidad y la causalidad. Buscando entre estos objetos tipos más afines que presenten determinaciones específicas junto a las genéricas, descubrimos que pueden agruparse en objetos físicos, biológicos y psíquicos.

- a) Objetos físicos. La estructura óptica de estos objetos se caracteriza por las determinaciones de espacio, tiempo y causalidad rigurosas. La categoría regional de lo físico dentro de lo real, es la espacialidad y la mensurabilidad.
- b) Objetos biológicos. La estructura óptica de estos objetos, como reales que son, se caracteriza por las determinaciones de espacio, tiempo y causalidad. Pero, además, entra en juego el principio nuevo de la finalidad que caracteriza a lo biológico.
- c) Objetos psíquicos. La estructura óptica de los objetos psíquicos sólo se caracteriza indirectamente por la determinación del espacio.

Así como lo físico es substrato de lo biológico sin posibilidad de reducción alguna, así también lo biológico es substrato de lo psíquico sin peligro de confusión de los límites ópticos de la vida y la conciencia psicológica. En esta perspectiva, la ontología de la educación se ubica dentro de la esfera o región ontológica de los objetos reales, toda vez que la realidad primordial del hombre consiste en ser un “ser abierto a las cosas”.

#### **1.4.2. Esfera de los objetos ideales**

En la capa del mundo de lo dado, de lo propuesto a la investigación, hemos topado ya con objetos ideales, porque las esencias de las cosas no son objetos reales sino ideales. Mencionamos las esencias en esa capa de objetos reales, porque surgen necesariamente cuando preguntamos por el *ser* de las cosas reales.

Ahora pasamos de la esfera de los objetos reales a la de los objetos ideales:

- a) *Las relaciones*. Hay tres tipos de objetos ideales. Primero tenemos las relaciones de semejanza, de diferencia, de identidad, de igualdad, de desigualdad, de contraste. Es así que, la relación es una predicción que va siempre más allá de los objetos sujetos. Pues no es una cualidad sensible o accidente inherente de las cosas reales. Es un objeto ideal con una manera de ser peculiar, intrínseca a su naturaleza o esencia.
- b) *Los objetos matemáticos*. Tenemos: números, magnitudes y figuras geométricas. El punto, la línea, el ángulo, el triángulo, el círculo, la raíz cuadrada, el coeficiente, los cubos, las integrales, los conjuntos finitos, etc. Todos ellos son objetos ideales.
- c) *Las esencias, significaciones o pensamientos*. La esencia ‘mesa’ es una y universal. Las mesas reales son particulares e infinitas. Lo mismo puede afirmarse de la esencia hombre y de las demás esencias. Hay un mundo ideal de esencias ordenado y jerarquizado en el sentido de la clasificación y división, desde las esencias individuales y particulares hasta la noción trascendental del ser y viceversa.

Es así que, todos los objetos ideales tienen como categorías ónticas *el ser, el ser ideal, la intemporalidad, la inespacialidad y la implicación ideal*. El *ser* es una categoría óntica común a la esfera de los objetos reales ideales. El *ser* de los objetos ideales es independiente de la conciencia. Son de una manera tal que no pueden ser deformados ni transformados por la conciencia. Además los objetos ideales son intemporales.

Finalmente, los objetos ideales se caracterizan por la implicación ideal. Como no tienen origen temporal ni ubicación espacial ni proceso de formación ni de transformación, tampoco existe entre ellos acción recíproca de causa a efecto. Su principio de conexión es más bien la implicación ideal.

### 1.5. El ser de la educación

Sin prescindir de la noción y conceptualización lógica de educación que surgirán en su momento y punto respectivos, hoy demanda la atención de los investigadores, en primer plano, el *ser de la educación* y sus estructuras ónticas y ontológicas.

Antes de proceder a la conceptualización de educación, hay una necesidad apremiante de explorar a fondo la educación en su realidad objetiva, en su constitución entitativa, y de aprehender su ser y modo de ser en su claridad prístina, en su diafanidad estructural, sin prejuicios de escuelas y tendencias que enturbien nuestra visión. Para llegar a la visión clara del ser y modo de ser de la educación, despejaremos la vía por donde vamos a transitar de todo obstáculo y motivo de entretenimiento y desviación.

La educación considerada como objeto real, se sustenta en que, el universo es un complejo de materia y energía que se despliega en fenómenos mecánicos, físicos, químicos, biológicos, psíquicos y sociales. En esta concepción del universo la educación es fuerza, equilibrio y adaptación. Pero no cualquier fuerza, sino la fuerza que se manifiesta mediante la virtud organizada, la *vis organisatrix*. Es así que, la educación es un fenómeno de energía, energía social, que no es menos energía que la cinemática, la radiante, la eléctrica, la magnética, la térmica, la química. El cuerpo social, como todos los cuerpos, no puede ser sino un complejo de energías, que necesitan ser medidas para que las podamos conocer.

La educación, además, es una forma objetivada de vida humana. Está constituida por un conjunto de ideas, de significaciones, que constituyen reglas para la conducta humana. La educación como una forma subjetivada, justifica su ser en los cuatro puntos siguientes:

- a) Que la educación pertenece a la esfera del universo llamada vida humana objetivada; y que, por tanto, está constituida por un complejo de significaciones de estructura finalista, con un sentido y dirigidas intencionalmente a unos valores.



- b) Que esas significaciones se expresan en proposiciones prescriptivas o normas.
- c) Que constituyen unas normas de contenido histórico: la interpretación humana, en un determinado momento, de las exigencias de unos valores, condicionados a determinadas circunstancias.
- d) Que es algo de índole social o colectiva; forma de vida no individual, sino abstracta, colectiva, común, funcional.

La educación es realidad histórico-social, porque la historicidad es categoría ontológica propia del hombre y sus actos, de su ser y su cultura. El hombre acumula y transmite experiencia. La educación es parte de la experiencia humana, de la proyección objetiva del hombre y de la relación transobjetiva entre personas.

La educación es inseparable de la sociedad humana. Dondequiera que haya convivencia de seres humanos, habrá necesariamente educación como una forma de vida colectiva. Habrá especie de actividades, actitudes, conocimientos y normas de conducta con órganos aptos para exigir su cumplimiento.

La educación no es naturaleza; es objeto y proceso cultural. Es un complejo de substrato material, de sentido y de valor. Tiene como substrato los hombres de carne y hueso y sus actos; como sentido, la convivencia libre y normada imperativamente; y como valor, el fin que se cumple o se infringe.

Aunque la educación es patrimonio del hombre y en la actualidad monopolio del Estado, son los hombres reales que viven, sufren y mueren, quienes lo crean, lo sancionan, lo promulgan, lo censuran, lo renuevan, lo cumplen, lo infringen, lo rodean de majestad o de menosprecio. Así ha sido siempre en el pasado, así es en el presente, así será indefinidamente en el futuro. Nace y vive sujeto a circunstancias históricas concretas de lucha de clases. Circunstancias sociales, ideologías políticas, tendencias filosóficas y motivos materiales de diversa índole, han determinado y modelado la

educación tanto asistemática como sistemática. La educación, como toda obra humana y cultural, se historiza inevitablemente en el espacio y el tiempo.

El lugar propio de la educación en el universo es fuera de duda el ser espiritual. Su ser auténtico es la espiritualidad bajo las tres formas esenciales del espíritu individual, espíritu objetivo y espíritu objetivado. El espíritu individual conciencia espiritual y, por tanto, el único sujeto; como polo opuesto del mundo objetivo se llama 'persona'.

Justamente, la noción de persona es una de las nociones necesarias de toda educación. La persona es el sujeto de toda educación: los actos educativos son actos de personas; las relaciones educativas son relaciones interpersonales; los deberes y derechos educativos son deberes y derechos de personas. Además, el espíritu personal es libertad. Y, sin libertad tampoco hay educación.

El espíritu objetivo es la manifestación de la vida espiritual que cristaliza en organizaciones sociales, conductas, experiencias, conocimientos, actitudes y obras. El espíritu objetivo no se hereda. Hay disposiciones heredadas, pero nadie nace con una concepción del mundo, una ciencia infusa, un arte innato. Las artes, las ciencias, las filosofías, las costumbres, se debe aprenderlas a través del proceso largo y penoso de la educación, que es proceso y producto cultural a la vez.

El espíritu objetivado es la incorporación de ideas, valores y representaciones en algo material. Un libro es pensamiento objetivado; un cuadro es una representación objetivada. Pero, el espíritu objetivado no es algo muerto. Está latente en su respectivo soporte material. Para reincorporarlo al espíritu objetivo basta un acto de comprensión, de aprehensión de la vida espiritual en el signo.

## 2. La axiología de la educación.

La axiología es una disciplina filosófica colocada por unos en la metafísica, porque los valores son referidos al ser, por otros, en la ética, porque se ocupan exclusivamente de los valores éticos; en la estética por algunos, porque la valoración y juicios axiológicos siguen unas pautas muy parecidas a las de la captación de la belleza; en la antropología cultural a veces, porque los valores están vinculados al legado cultural de cada sociedad.

El valor es un deber ser, en contraposición a los hechos o a las cosas existentes: hay cosas que encarnan valores, no hay valores que sean cosas. Raeymaeker, filósofo de Lovaina, dice: “lo que caracteriza al valor no es el ser, sino el ‘deber ser’” (Raeymaeker, 1956: 302).

“El valor es para otros una relación entre el acto y la tendencia natural, en el sentido de que se funda en la formalidad actual del ente y en la formalidad actual de la tendencia.” (Basave, 1963: 164).

Raths escribe:

“El valor es, más que un bien estático, un proceso de valoración, que implica siete criterios: selección libre, selección de varias alternativas, selección tras cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa, apreciación y disfrute de la selección, afirmación de la selección, actuación de acuerdo con ella y repetición en ocasiones diferentes del mismo proceso selectivo y gratificante. Los valores están últimamente basados en un proceso triple: selección, estimación y actuación.” (Raths, 1967: 30 – 31).

El valor no es algo sustantivo, sino adjetivo, una cualidad terciaria, porque no son, sino que valen; es irreal, porque no es ni una cualidad constitutiva sin la cual no podrían existir los objetos, ni una cualidad secundaria o accidental. “El valor es una cualidad estructural, porque está constituido por propiedades que no están en las partes que forman un todo ni en la suma de ellas, siendo una unidad concreta independiente de los miembros que la integran.” (Frondizi, 1972: 205).

## **2.1. Características de los valores.-**

Los valores tienen tres características:

- a) Los valores tienen polaridad, es decir, que todo valor dice relación a dos partes contrapuestas, según que la indiferencia del sujeto desaparezca por atracción o por aversión. Todo valor tiene su contravalor.
- b) Los valores disfrutan de cualidad. Lo que quiere decir que el valor, más que grande o pequeño, es superior o inferior. La medida del valor es más cualitativa que cuantitativa.
- c) Los valores, tienen jerarquía, esto es, están escalonados de acuerdo con el grado poseído para quitar la indiferencia.

## **2.2. Origen de la axiología educativa**

El origen de la axiología educativa es germano, y ha sido dado a conocer en Occidente mediante traducciones y síntesis del pensamiento de los iniciadores. Por eso, no puede concebirse una axiología educativa desgajada de la axiología general, que alcanzó su apogeo en el interregno de las dos guerras mundiales.

## **2.3. Postulados de la axiología educativa**

De las teorías sobre los valores, en general, y de su aplicación a la educación deducimos cinco postulados, en conformidad con los cuales ha de juzgarse la implicación de la axiología en la formación del individuo:

- 1°. Los valores, aunque se eligen, son cultivables de muy diversas maneras. Una manera de cultivar los valores por la educación es el uso de los libros de texto, donde cuasi dogmáticamente ofrecen los adultos su cultura a la infancia y juventud.
- 2°. Los valores son simultáneamente motivos y criterios de conducta; criterios para juzgar la vida y motivos en cuanto ideales reforzantes y dinámicos. Es así que, la psicopedagogía de la motivación y del

aprendizaje son auxiliares valiosos en la promoción axiológica de los educandos.

3°. Los valores, en cuanto bien objetivo, son fijos e inmutables; pero en cuanto valiosos para el hombre, atractivos e interesantes, preferidos antes que otros, son cambiantes, a la par que evoluciona el individuo y la sociedad, sobre todo esta. La aceleración histórica en la que estamos inmersos hace angustioso el ritmo raudo del cambio.

4°. Los valores sociopolíticos han de presentarse de forma que fomenten la cooperación y congelen la competencia.

5°. La psicopedagogía de los pequeños grupos, formales o informales, contribuirá a la génesis y desarrollo axiológico, pues es uno de los más poderosos medios de purificar de prejuicios el pensamiento de los educandos, al contrastar comunitariamente sus opiniones y descargarlas del contenido emotivo que las deforma.

## **2.4. Temática de la axiología de la educación**

La axiología de la educación, como disciplina de las ciencias de la educación, comprende varios temas encuadrados, con mayor o menor acierto, en los manuales de filosofía de la educación; las cuestiones a tratar son:

a) Los bienes educativos. Representarían la faceta objetiva de los valores, por cuanto a los bienes añade el sujeto apreciador una preferencia selectiva. Los bienes educativos han de estudiarse a un nivel científico y filosófico, en íntima relación con el ser de la educación.

b) Los fines educativos. El fin de la actividad humana ha pasado a ser un capítulo de la ética, porque ha sido ingrediente obligado de la moralidad. Sin embargo, los fines educativos son parte de la ontología de la educación, dado que en la concepción aristotélica los fines son una de las dos causas externas del ser.

- c) Los valores educativos. Son el núcleo de la axiología educativa, y suelen reducirse a valores culturales.

## **2.5. La educación y génesis de los valores**

Los valores no se imponen, se transmiten dentro de un clima de libertad humana, puesto que la selección es uno de los elementos principales en la valoración; los valores se eligen. La sucesión hereditaria y cultural son determinantes o condicionantes del origen y génesis de la personalidad humana, y por más que se propenda a poner en primer plano a la libertad, es imposible idear otra vida humana diferente de la realmente existente.

La axiología corrobora que las instituciones sociales son dentro de la cultura, los órganos ósmicos de transmisión y creación de valores. Los valores tienen origen, desde un punto de vista teórico, en las vivencias y en la información. Las vivencias son el factor primordial; la instrucción es secundaria.

## **2.6. Indicadores de los valores.**

- a) La costumbre. Enemiga del cambio y del progreso, a la vez que su presupuesto. De las costumbres advienen a la escuela normas axiológicas, tal y como la sociología testifica cuando habla de las mores, tradiciones y hábitos.
- b) La ley. Asegura la vida ciudadana, cuando la costumbre es insuficiente o inexistente, aunque la ley esté acuñada por legisladores y parlamentos que reflejan ellos mismos la escala de valores sociales; las leyes premian los bienes y castigan los males.
- c) El bienestar público. Esgrimido por el gobernante y por el sentido de la comunidad.
- d) La creencia. En cuanto fenómeno social y no en cuanto adhesión prestada a credos religiosos, aunque tampoco se la excluya. Las

creencias de todo género es un camino de acceso al valor, ora como actitud mágica en culturas primitivas, ora como convicción de la mayoría de los miembros de la colectividad, ora como código ético, ora como depósito de principios que regulan las relaciones con la divinidad.

## **2.7. Los valores de la educación.**

No queremos caer en simplificaciones ni en reduccionismos pero advertimos dos tendencias fundamentales en la educación actual: una conservadora y otra transformadora; y precisamente para no ser presa de ninguna simplificación ni de ningún reduccionismo es que nos preguntamos: ¿Qué debe permanecer y qué debe cambiar en la educación?

Escribe Marín Ibáñez:

“...lo permanente y lo cambiante son los dos polos de una línea continua. Uno ideal, norte nunca tocado y siempre orientador de las actividades educativas; y el otro de realidades y urgencias inmediatas, de más difícil justificación y siempre remodelándose, sin el cual el polo ideal quedaría inoperante utópico y acrónico.” (Marín, 1976: 132).

El cambio afecta con variada intensidad a esos diversos niveles. Hasta en los grandes valores se puede hablar de un cambio, ya que no en ellos mismos, sí en el peso e importancia que adquieren según momentos, circunstancias y personas.

La virtualidad explicativa de los valores es indudable. Los detalles que parecen más insignificantes están penetrados de una intencionalidad axiológica actual o virtual, directa o indirecta que nos permite entender todo un sistema o fenómeno educativo desde distintos puntos de vista. La crítica y la prospectiva de la educación pueden recibir no pocas sugerencias desde este planteamiento diacrónico-evolutivo del orbe axiológico.

Los valores consustanciales a la condición humana son los permanentes: las singulares modulaciones que imponen los tiempos explican su vertiente fugaz, superadora de lo anterior, y que pronto reclama nuevos modos al compás de exigencias y de modas. La educación, al pretender mejorar la condición humana, personal y colectiva, requiere

plantearse fines, objetivos y metas acordes con el modelo de ser humano y de sociedad que se propone convertir en realidad gracias a su capacidad transformadora.

Los objetivos de la educación, anota Sperb: "...reflejan la tradición, valores y necesidades de la sociedad y el concepto que esta tiene del hombre. La educación es expresión de fe de ciertos valores." (Sperb, 1973: 153).

Pero, no basta que la educación se proponga fines y objetivos; es necesario también que sea capaz de suscitar actitudes ante los valores en que se fundamentan tales fines y objetivos. La actitud es la disposición a responder, estimar y actuar respecto de los valores. Educar es afirmar la natural tendencia hacia los grandes valores educativos y a su realización. Como recuerda Scheler:

"...la realización de un valor positivo es un nuevo valor, así como un valor negativo es la no realización del valor positivo o el traer al mundo un antivalor. El reino de los valores no es objeto de mera y fría contemplación. Lleva en su entraña el impulso y el imperativo para pasar del reino del deber ser al del ser." (Scheler, 1938: 203).

Hablar de valores en el campo de la educación significa, en suma, hablar de la vida humana, pero no de una vida humana vacía, estéril, mecánica, sino de una vida precisamente intencionada, llena de significación, proyectada hacia la cultura adherida al carácter humano del individuo que la vive. Vivir la vida, significa puntualmente, realizar valores, cumplir el designio humano, participar de la cultura, crear cultura.

## **2.8. La educación en función de los valores.**

Valor y actitud dice Antonio Pascual:

"...en cuanto elementos dinámicos del comportamiento tomado en su conjunto, forman una configuración estímulo-respuesta que puede servir de fundamento a muchos modelos de comportamiento explícito, proporcionando a cada uno de ellos una motivación. La importancia funcional de estos sistemas valor-actitud proviene esencialmente de su contenido afectivo. Los comportamientos pueden satisfacer o producir repulsa según que estén o no de acuerdo con el sistema personal." (Pascual, 1982: 35).



El medio ambiente cultural influye de modo inevitable en que los niños, los adolescentes y los jóvenes asimilen el modo de ser burgués o no con la correspondiente estima de los valores del tener: dinero, consumo, *status*, *confort*, bienestar, tranquilidad, seguridad, etc.

Una educación en los valores de la persona, una educación para el cambio, tiene como primer objetivo la superación de los límites y condicionamientos que impone la cultura. Hay que poner a los alumnos en situación de descifrar el pasado y crear el futuro habituándolo al pensamiento alternativo. Esta no es tarea fácil. Se da una gran inadecuación entre el poder del hombre y su sabiduría, por lo cual el discernimiento de valores es hoy probablemente más difícil que jamás lo haya sido.

## **2.9. Los fines de la educación.**

Con la educación sucede lo mismo que con todas las actividades del hombre: el objetivo que intentan realizar es el hilo que une las diversas etapas que deben recorrerse. A decir de Ricardo Nassif:

“...los objetivos se convierten en principios para la acción, pues según sea el fin trazado será la manera de actuar y los medios a que se apele para cumplirlo. Al mismo tiempo, permiten establecer, mediante una confrontación serena entre lo hecho y lo por hacer si se ha seguido la senda correcta o si, por el contrario, hay una desviación con respecto a ella.” (Nassif, 1958: 145).

Los fines de la educación hacen las veces de reguladores de la acción educativa; le prestan conexión entre sus diversos sectores y etapas; les dan sentido y dirección de acuerdo con los valores que se propugnan.

Para el presente trabajo, es preciso agruparlos y jerarquizarlos según determinados criterios. Nassif, apoyándose, por un lado, en la validez y alcance de los objetivos; y, por otro, en su relación con el sujeto de la educación, plantea la siguiente clasificación:

a) De acuerdo al primer criterio (validez) puede hablarse de:

- Fines generales, es decir, válidos para todos los hombres.

- Fines particulares o válidos para un grupo de hombres, para un determinado individuo o para un momento o sector de la educación.
- b) Si, en cambio, se parte de la relación del fin con el sujeto de la educación, sería lícito dividirlos en:
- Fines trascendentes, exteriores al sujeto, supraindividual;
  - Fines inmanentes, identificados con el desarrollo de las disposiciones individuales o que no salen del ámbito de la experiencia particular de un sujeto o de un grupo humano.

Como lo reconoce el mismo autor las dos clasificaciones propuestas no escapan a una cierta relatividad, sobre todo la primera. Tampoco estos fines tienen sentido por sí solos y aisladamente, sino que todos pueden considerarse, aunque no sea más que virtualmente, como partes integrantes del proceso educativo en el cual es posible trabajar con varios fines al mismo tiempo. (Nassif, 1958: 152).

En cuanto a los fines generales, al no poder pasar revista a la gran cantidad y variedad de propuestas, optamos por la de Lorenzo Luzuriaga:

- a) Fin político. Que constituye la primera finalidad asignada históricamente a la educación, entendida ésta finalidad no como la visión parcial de los partidos políticos, sino como la concepción más amplia de la vida pública y del Estado.
- b) Fin social. Que tiene por objeto preparar al hombre para una eficiente convivencia humana. El ser humano es social por naturaleza y por destino y el propósito de la educación es ayudarlo a realizarse como tal.
- c) Fin cultural. Que consiste en introducir al sujeto en el mundo de la cultura. La cultura debe transmitirse de una generación a otra para que no se pierda en cada generación que nace.

- d) Fin individual. Que propone llevar al hombre a su máxima plenitud; la educación aspira al máximo desarrollo del ser humano, es decir; a convertir al individuo en persona.
- e) Fin vital. Que se dirige a la vida total del ser humano, y trata de encaminarla, acrecentarla o facilitarla en todas sus manifestaciones. La educación vital comprende tanto el aspecto biológico como el espiritual, no sólo de la vida individual sino de la social. (Luzuriaga, 1950: 117 – 128).

### **3. La antropología de la educación.**

#### **3.1. La condición del hombre.**

Una antropología filosófica legítima tiene que saber no solo que existe un género humano sino también pueblos, no solo un alma humana sino también tipos y caracteres, no solo una vida humana sino también edades de la vida; solo abarcando sistemáticamente estas y las demás diferencias, solo conociendo la dinámica que rige dentro de cada particularidad y entre ellas, y solo mostrando constantemente la presencia de lo uno en lo vario, podrá tener ante sus ojos la totalidad del hombre.

Martin Buber, en su obra *¿Qué es el hombre?* Dice:

“...considerar al hombre como cualquier otro trozo de la naturaleza, prescindiendo de que él mismo, el investigador, también es hombre y que experimenta en la experiencia interna este su ser hombre en una forma en la que no es capaz de experimentar ninguna otra cosa de la naturaleza, no sólo en su perspectiva del todo diferente sino en una dimensión del ser totalmente distinta, en una dimensión en la que sólo esta porción de la naturaleza que es él es experimentada.” (Buber, 1967: 19 - 20).

Es así que, el conocimiento antropológico filosófico del hombre es reflexión del hombre sobre sí mismo, y el hombre puede reflexionar sobre sí únicamente si la persona cognoscente, es decir, el antropólogo y/o filósofo que hace antropología, reflexiona sobre sí como persona.

Paciano Feroso Estebanez escribe:

“El hombre es una especie aparte, que no está ni al principio, ni al medio ni al final de la evolución. El hombre, es un animal frustrado y malogrado, que vino al mundo antes de tiempo, en un estado verdaderamente fetal. La única compensación es una cerebración muy superior a las de otros animales, a los que supera en la capacidad inventiva.” (Feroso, 2003: 222).

El hombre es un ser lanzado al mundo, relacionado con él, capaz de autorrealizarse solo en la mundanidad, sin que pueda autoencontrarse en un absurdo aislamiento; la dinamicidad del ser humano queda patente en el interés que tienen los antropólogos en conocer lo que ha de ser y no lo que es, es decir, el hombre es un ser que se inventa a sí mismo, que se encuentra a sí mismo, mediante esfuerzos de búsqueda y de fabricación del propio mundo hasta lograr su autenticidad y evitar toda alienación, que es, en definitiva, una inautenticidad; el realismo o desprecio por las concepciones idealistas del ser humano, contrarias a las situaciones concretas, a la historicidad y las posibilidades individuales.

Según Ricardo Nassif: “...a través de la antropología filosófica el hombre busca reencontrarse a sí mismo a través de las interpretaciones divergentes de su tiempo y de todos los tiempos.” (Nassif, 1958. 179).

“El hombre es ‘el animal no fijado todavía’. Esto quiere decir: no es una especie determinada, unívoca, definitiva como las demás, no es una figura acabada sino algo en devenir.” (Buber, 1967: 59).

El hombre no es ninguna meta sino un camino, una encrucijada, un puente, una gran promesa. Esto es lo que, según Nietzsche: El hombre es “un animal que puede prometer”; esto es, que trata una porción del futuro como algo que depende de él y por lo que se pone en juego. Por ello, ningún animal puede otro tanto. En razón a ello, esta cualidad humana ha surgido de la relación contractual entre ‘acreedor’ y ‘deudor’, de la obligación del ‘deudor’.

El hombre, para que en verdad sea un camino, tiene que librarse antes que nada de su mala conciencia y de la mala redención de esta conciencia.

Lo que anhela el hombre es la realización de lo que lleva en el pecho, la encarnación del espíritu. Nietzsche tiene profunda conciencia de la específica condición del hombre, es así que "...quiere comprender esta condición humana considerando que el hombre salió fuera del mundo animal y perdió sus instintos; es problemático porque es una 'especie tensísima de animal' y representa, por lo mismo, una 'enfermedad' de la tierra." (Nietzsche, 1949: 67).

Husserl menciona que; "la hombría consiste, esencialmente, en un ser hombre en entidades humanas vinculadas generativa y socialmente." (Husserl, 1949: 80). Es así que, el hombre no puede hacerse enteramente hombre mediante su relación consigo mismo sino gracias a su relación con otro 'mismo'.

El hombre con existencia "auténtica", en el sentido de Heidegger, constituye el fin de la vida, no es ya el hombre que vive realmente con el hombre sino el hombre que ya no puede vivir con el hombre, el hombre que sólo puede llevar una vida real en trato consigo mismo. Lo primordial, por lo tanto, en la existencia del hombre no es la solicitud sino la relación esencial.

En la filosofía de Heidegger nada ha penetrado de aquello sobre lo que Feuerbach llamó la atención: que el hombre individual no lleva en sí la esencia del hombre, que la esencia del hombre se halla en la unidad del hombre con el hombre. La condición del hombre no puede ser despojada ni del mundo de las cosas, ni del de los demás hombres y la comunidad, ni tampoco del misterio que apunta más allá de un mundo y de otro pero también más allá de uno mismo. El hombre puede llegar a su propia condición humana únicamente si la relación total con su situación se tiñe de carácter existencial, es decir, si todos los modos de sus relaciones en la vida se hacen esenciales.

Solo el hombre que realiza en toda su vida y con su ser entero las relaciones que le son posibles puede ayudarnos de verdad en el conocimiento del hombre. Por eso, el hecho fundamental de la existencia

humana es el hombre con el hombre. Su condición humana no lo constituye ni el individuo ni la colectividad sino el hombre con el hombre. Únicamente en la relación viva podremos reconocer inmediatamente la condición humana del hombre. También, el gorila es un individuo, también una termitera es una colectividad, pero el “yo” y el “tú” solo se dan en nuestro mundo, porque existe el hombre y el yo, ciertamente, a través de la relación con el tú. Si consideramos al hombre en la condición de hombre, veremos siempre la dualidad dinámica que constituye al ser humano: aquí el que da y ahí el que recibe, aquí la fuerza agresiva y ahí la defensiva, aquí el carácter que investiga y ahí el que ofrece información, y siempre los dos a una, completándose con la contribución recíproca, ofreciéndonos, conjuntamente, al hombre.

### **3.2. El hombre y su ubicación en el cosmos.**

Una legítima antropología filosófica tiene que saber no solo que existe el género humano, sino también los pueblos; no solo un alma, sino tipos y caracteres, no solo la vida humana, sino edades diferentes que la matizan. Únicamente de esa manera podrá tener ante sus ojos la totalidad de hombre ubicado en el cosmos a la cual habrá arribado luego de un arduo trabajo de diferenciación y de comparación.

La antropología filosófica no pretende, pues, reducir los problemas filosóficos a la existencia humana, ni fundar las disciplinas desde abajo, sino sencillamente conocer al hombre y su ubicación en el cosmos. Es así que, el investigador no puede darse por satisfecho considerando al hombre como cualquier trozo de la naturaleza sin tener en cuenta su propia humanidad. En la antropología filosófica el hombre busca reencontrarse a sí mismo a través de las interpretaciones divergentes de su tiempo y de todos los tiempos.

La antropología filosófica, por su objeto, es la búsqueda de una idea unitaria del hombre, que afecte a lo esencial humano ubicado en el cosmos, idea que, además de obtenerse por el conocimiento, debe perseguirse a través de la vivencia y de la presencia. Al antropofilósofo corresponde aprehender en un acto totalizador la totalidad humana.

Nos dice Aristóteles que, todo conocimiento tiene su origen en una básica tendencia de la naturaleza humana, que se manifiesta en las acciones y reacciones más elementales del hombre. El ámbito entero de la vida de los sentidos se halla determinado e impregnado por esta tendencia. En efecto:

“Todos los hombres desean por naturaleza conocer. Una prueba de ello la tenemos en el goce que nos proporcionan nuestros sentidos; porque, aparte de su utilidad, son queridos por sí mismo, y por encima de todos el de la vista. Porque no sólo cuando tratamos de hacer algo sino también en la ociosidad preferimos el ver a cualquier otra cosa. La razón está en que este sentido, más que ningún otro, nos hace conocer y trae a luz muchas diferencias entre las cosas.” (Aristóteles, *Metafísica*, libro A, I, 980a 21.)

En Platón la vida de los sentidos se halla separada de la vida del intelecto por un ancho e insuperable abismo. El conocimiento y la verdad pertenecen a un orden trascendental, el reino de las ideas puras y eternas. El mismo Aristóteles está convencido de que no es posible el conocimiento científico a través únicamente del acto de percepción.

En la naturaleza, lo mismo que en el conocimiento humano, las formas superiores se desarrollan a partir de las inferiores. Percepción sensible, memoria, experiencia, imaginación y razón se hallan ligadas entre sí por un vínculo común; no son sino etapas diferentes y expresiones diversas de una y la misma actividad fundamental, que alcanza su perfección suprema en el hombre.

En las primeras explicaciones míticas del universo encontramos siempre una antropología primitiva al lado de una cosmología primitiva. La cuestión del origen del mundo se halla inextricablemente entrelazada con la cuestión del origen del hombre. Por lo tanto, el conocimiento de sí mismo no es considerado como un interés puramente teórico; no es un simple tema de curiosidad o de especulación; se reconoce como la obligación fundamental del hombre.

Es así que Heráclito se halla en la frontera entre el pensamiento cosmológico y el antropológico; aunque sigue hablando como un filósofo natural y pertenece al grupo de los antiguos fisiólogos y está convencido de que no se puede penetrar en el secreto de la naturaleza sin haber estudiado

antes el secreto del hombre. Tenemos que cumplir con la exigencia de la autorreflexión si queremos aprehender la realidad y entender su sentido.

Ya no encontramos en Sócrates una teoría nueva de la naturaleza o una nueva doctrina lógica, ni una teoría ética coherente y sistemática en el sentido en que fue desarrollada por los sistemas éticos posteriores; no hay más que una cuestión: *¿Qué es el hombre?* Sócrates sostiene y defiende siempre el ideal de una verdad objetiva, absoluta, universal, pero el único universo que conoce y al cual se refieren todas sus indagaciones es el universo del hombre. Su filosofía, si posee alguna, es estrictamente antropológica.

Si describimos las cosas físicas en los términos de sus propiedades objetivas, al hombre sólo se puede describir y definir en términos de su conciencia. Este hecho plantea un problema enteramente nuevo e insoluble para nuestros modos habituales de investigación. La observación empírica y el análisis lógico, en el sentido en que fueron empleados estos términos en la filosofía presocrática, se han mostrado ineficaces e inadecuados, porque solo en el trato con los seres humanos podemos penetrar en el carácter del hombre. Para comprenderlo tenemos que afrontarlo, mirarle cara a cara.

La filosofía, que hasta ahora había sido concebida como un monólogo intelectual, se ha transformado en diálogo. Sólo por la vía del pensamiento dialogal o dialéctico podemos acercarnos al conocimiento de la naturaleza humana. Es tan imposible, nos dice Platón en la *República*, implantar la verdad en el alma de un hombre como implantar la facultad de ver en el ciego de nacimiento. La verdad es, por su naturaleza, la criatura del pensamiento dialéctico; no puede ser obtenida, por lo tanto, sino en la constante cooperación de los sujetos en una interrogación y réplica recíproca.

Por lo expuesto, el hombre se diferencia de los animales en su evolución, en que representa simbólicamente al mundo y hace partícipes de esta representación simbólica a los demás; el hombre tiene inteligencia y lenguaje. Hans Freyer representa la antropología filosófico-



histórica, y estudia las variantes en la relación del hombre con el cosmos, descubriendo que la humanidad corre hacia el predominio universal de las cosas, la organización universal del trabajo, la civilización universal del hombre y la consumación de la historia.

### **3.3. El ser y el deber ser del hombre.**

G. F. Kneller caracteriza la antropología educacional como: “El estudio sistemático, no solamente de la práctica de la educación en una perspectiva cultural, sino también de los supuestos que la antropología trae a la educación, y de los supuestos que se reflejan en las prácticas educacionales.” (Kneller, 1974: 30). En esta perspectiva, la antropología educacional no es parcialista; no es una antropología étnico-culturalista, ni psicológica ni biológica, sino que arranca a todas su verdad, para en coherente unidad conocer mejor al hombre.

La antropología es un saber interdisciplinario y no es patrimonio de nadie en exclusiva, lo cual supone que la antropología educacional no tolera calificativos que la encasillen en una determinada clase de saber: empírico, filosófico. Como manifiesta Paciano Feroso; “La antropología educacional no es, pues, una flor emergida de la tierra sin semilla oculta amparada por la fertilidad; es el empeño de sistematizar las cuestiones relativas a la evolución que sufre el hombre, cuando se educa.” (Feroso, 2003: 227).

Razón por la cual, llegaremos a la conclusión de que la educación es un proceso intencional anclado en el desarrollo y en la cultura, hechos que explican la personalización y la socialización; o como dijera Kneller: “la educación forma parte del proceso general que se conoce como *aculturación*, mediante el cual la persona es iniciada en el modo de vida de su sociedad.” (Kneller, 1974: 26).

En este sentido, la antropología contribuye a formarnos una idea más exacta del ser y del deber ser del hombre como gestor y actor de la educación, y es grande su valor en la selección de métodos educacionales, porque familiariza al educador con los conceptos de desarrollo, diferencias

sexuales, diferencias étnicas y diferencias ambientales; la antropología ofrece a los educadores solución a los problemas de la transmisión cultural, al conflicto entre democracia y coerción y a la identificación y determinación del ser y del deber ser del hombre como núcleo del proceso educativo.

La idea central de la antropología educacional es la formación del hombre, en su doble vertiente de formatividad y educabilidad, transparentando la naturaleza del ser y del deber ser del hombre antes, durante y después del hecho educacional. La primera cuestión de una antropología educacional es saber si el hombre puede ser educado, pues el resto de la teoría educacional pende de este postulado. Si entre las características del hombre está la educabilidad, es natural la existencia de la antropología educacional como disciplina filosófica-científica que garantiza la comprensión del ser y del deber ser del hombre.

El hombre inmerso en el tiempo y en la cultura pide a la antropología educacional la consideración de identificar su ser y su deber ser como sujeto dotado de conciencia, apoyado por la vigencia de una comunicación interpersonal y el lenguaje como vehículo de interacción dialógica y que necesariamente deben estar presentes en el proceso educativo, ya que es imposible educarse atemporal o aculturalmente.

La antropología, en cuanto estudio del hombre y sus obras, presta un servicio apreciable en todos los niveles educativos por su interés en el ser y el deber ser del hombre teniendo en cuenta el proceso cultural, el lenguaje, la raza y la evolución humana. La antropología educativa es fuente de datos y conceptos en la formación cívica y sociológica impuesta en los currículos y planes de estudios de todos los países en los niveles de educación general básica y media con miras a tener en cuenta el ser y el deber ser del ser humano, si bien varían notablemente los epígrafes con los que se efectúa esta información, convertida a veces en verdadero adoctrinamiento, lo es igualmente en las materias sociales.

Las teorías educativas que prescinden del hombre para explicar el proceso educativo, con el propósito de conocer y comprender el ser y el

deber ser del hombre, no pueden conseguir su intento, pues no puede darse ese proceso en el vacío o en un ser extraño al hombre. La identificación, comprensión del ser y del deber ser del hombre como esencia del mismo, se efectúa mediante aprendizajes, habituaciones y modos de conducta, soportados por la constitución y la herencia, pero adquiridos en la acción intencional del fenómeno educativo. Es así que, antropología y educación son dos realidades mutuamente supuestas, que no se han divorciado a través de los tiempos más que en los sistemas pedagógicos contruidos de espaldas a la autenticidad.

El proceso educativo, tanto si se considera accidental o sustancial, tanto si se le equipara a habituación, como si se le entiende en cuanto relación, tanto si se prescinde del autoperfeccionamiento espontáneo o dirigido, como si se cuenta con él, tanto si se afirma que la educación institucional es la verdadera educación, como si se admite que todo perfeccionamiento es dirigido por las instituciones paralelas a la escuela o por el medio cultural en que se desarrolla la existencia, tiene como finalidad llegar a conocer y comprender el ser y el deber ser del hombre como agente transformador de la realidad.

Es lógico deducir que si no puede entenderse el proceso educativo de espaldas a la antropología, los profesionales de la educación no pueden ser correctamente formados, si desconocen la antropología general o la aplicada a la educación, mucho menos llegar a comprender el ser y el deber ser del hombre como agente de la educación. La antropología educacional ha condicionado y condiciona las investigaciones sobre aprendizaje, clase social y estructuras comunitarias en relación con la organización de la escuela, de las oportunidades educativas y educacionales y la comprensión cabal del ser y del deber ser del hombre; en las investigaciones sobre la relación entre inteligencia y diferencias culturales realizadas y a realizar por el grupo o grupos de agentes universitarios, es imprescindible tomar en cuenta el aspecto relacionado con la antropología educacional para garantizar la objetividad y sentido de las investigaciones referidas con los

hechos y procesos educativos y educacionales y de esa manera llegar a comprender el ser y el deber ser del hombre.

Si la antropología filosófica tiene como propósito determinar una idea unitaria del hombre en totalidad, a la antropología educacional, en cambio, no le queda otra salida que particularizar sujetándose a la doble exigencia del interés educacional y de la filosofía de la educación con perspectivas de llegar a comprender el ser y el deber ser del hombre. Lógicamente, el antropólogo de la educación necesitará de la actitud del antropólogo filósofo, pero mucho más que este de los datos concretos que puedan proporcionarle las ciencias particulares del hombre, para sobre esos datos concretos levantar su interpretación educativa o educacional relacionado con el ser y el deber ser del humano.

La idea que debe presidir el hacer del antropólogo educacional no puede ser otra que la de formación, tomada en su sentido pleno, pero concreto, y no en el puro y esquemático que traduce la esencia ideal del hombre. Su concepto eje será el de formación humana y la comprensión del ser y del deber ser del hombre al afirmarlo nos vuelve a salir al paso una tesis insistentemente repetida: toda filosofía educativa debe ser antropológica, pues de lo contrario traicionaría su destino.

Según Mantovani “La antropología educativa solo puede brotar verdaderamente en un campo: el de la relación con las personas, para comprender el ser y el deber ser del hombre como agente de la educación.” (Mantovani, 1948: 23).

Por lo expuesto, la antropología educativa parece no distinguirse de la filosofía. Sin embargo, no son lo mismo, sobre todo en los objetivos. Mientras la antropología filosófica persigue la totalidad del hombre en su esencial unidad y generalidad, la antropología educativa busca captar al hombre en el proceso de su formación del ser y del deber ser humano. Le interesa el hombre en devenir y no como esencia inmutable que puede definirse mediante una mera abstracción. En este sentido, y sólo en él, ha de

concebirse como una antropología evolutiva que se interesa no por lo que el hombre será, sino también por la forma en que lo va siendo.

La exposición realizada nos invita a concluir que la antropología educativa, necesariamente requiere contar con las condiciones siguientes:

- La antropología educativa debe constituirse sobre una actitud simultáneamente intuitiva y razonada. Partirá del trato directo con las personas en formación y se elevará sobre lo particular utilizando los aportes de la antropología filosófica.
- El objeto de la antropología educativa será la totalidad del hombre en devenir.
- El concepto eje de la antropología educativa debe ser el de *formación*, dentro del cual cobrarán vigencia y sentido los de *crecimiento*, *desarrollo* y *maduración*.
- La antropología educativa debe ser *diferencial y evolutiva*. Para ello, seguirá la historia del individuo en su marcha formativa y sistematizará los diversos caminos que haya recorrido en esa marcha.
- La antropología educativa debe ser *histórica*, y en este sentido apelará al conocimiento directo e indirecto de las formas de vidas sociales e individuales que la humanidad ha realizado a través del tiempo.

Integrada sobre esas premisas, la antropología educativa ganará poder y derecho para ampliar el campo de la reflexión educativa y para participar en el inacabado debate sobre el ser y deber ser del hombre.

## Capítulo III

### Estructura entitativa de la educación

#### 1. El ente educativo.

El ser de la educación solo podrá estar inscrito en una de esas regiones de la realidad que constituyen los entes físicos o los entes morales.

‘Educación’ significa, en efecto, literalmente, *acción* y efecto de educar. Dejándose llevar por esta significación literal, se ha pretendido que la educación consiste en realizar o producir la estatua moral del hombre. La educación sería una obra moral y, por consiguiente, su tratamiento filosófico pertenecería a la ética. Reconocemos de buen grado que la acción de educar se encuentra sometida a los cánones morales como cualquiera otra operación humana. Pero, queremos hacer observar que el sujeto moral no es ya, en este caso, la educación, sino el educador, por la operación que realiza. Toda acción es depositaria de un valor, positivo o negativo. La operación, en cambio, se inscribe en el dominio de lo factible y se mide por el rendimiento material.

Es cierto que la ética se ocupa del fin o, si se quiere, de los fines; pero, entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión, del fin del hombre, de quien los actos que estudia son; y esto en la medida en que el fin confiere moralidad a los actos. Diríase que la ética se ocupa de fines, pero no de la finalidad, que, en su carácter universal, es objeto de la metafísica.

Ángel González anota:

“La educación es *en el hombre*; pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre.... Ante confusión semejante, demasiado frecuente, ...la educación es *para el hombre*. La educación es *en el hombre*, procede *del hombre*, en virtud *del hombre* y se ordena *al hombre*. Sin embargo, la educación *no es el hombre*.” (González, 1963: 19).

Excluido el ser de la educación de la esfera de los entes morales, solo queda el ámbito de los entes físicos donde poder incluirlo. Como realidad física particular, la educación puede ser estudiada en dos planos distintos: el científico-positivo y el científico-filosófico. La ciencia de la educación se llama pedagogía; la filosofía de la educación es un tratado especial de metafísica. La metafísica es una disciplina especial. Ningún ente, por minúsculo y desmedrado que sea, ni realidad alguna, por carente de rango que parezca, queda fuera de sus dominios. Tiene la metafísica un indiscutible derecho al estudio y tratamiento de todos y cada uno de los entes propiamente tales bajo la razón de entidad.

La educación es una patente realidad, un ser particular dotado de cierta entidad real. En consecuencia, la educación es susceptible de tratamiento metafísico.

Precisando los caracteres de un estudio de esta índole, debe decirse que la filosofía de la educación no es un tratado de *metafísica especial*, sino más bien un *tratado especial* de metafísica. No existe una metafísica general y varias metafísicas especiales. Lo especial en metafísica resulta siempre de la *particularización* de su objeto, considerado el lado *material* y conservando la más estricta *generalidad* en el aspecto formal. De no ser así, la metafísica perdería su unidad y quedaría destruida como tal. En este sentido, la metafísica de la educación no es una ontología regional, sino simplemente un tratado especial de metafísica que se ocupa de estudiar ontológicamente la realidad educativa.

Intentamos plantear y resolver la cuestión filosófica de la esencia de la educación como ser particular. Más porque la esencia es, en realidad, un elemento del ente, y antes se ofrece al entendimiento el “todo” que la “parte”, comenzamos por una consideración de la entidad educación, para después

penetrar en la esencia correspondiente. Es así que, con la educación realizada o realizándose sólo nos encontramos cuando investigamos en la esfera humana. Los seres ontológicamente inferiores al hombre no la hacen posible; los seres “superiores” la hacen innecesaria.

Por eso, el ser de la educación hállase radicado en el ser del hombre. Ello nos advierte ya del desmedrado carácter de su entidad. La educación no es una realidad sustante o sustantiva, sino una realidad adjetiva o adherente. Para hablar con rigor metafísico, expresa, Ángel González que:

“La educación no es una realidad sustancial, sino algo que se inscribe en el dominio de los accidentes. Trátese de un ser accidental que reside en el ser sustancial del hombre como en su propio sujeto de inhesión. La educación, pues, para tener realidad, exige al hombre como sujeto de sustentación o de inherencia. Por lo mismo, lo exige también su concepción. Dicho de otra manera: porque el ser accidental de la educación sólo puede quedar constituido al incidir en el sujeto hombre –al brotar de él, ser por el mismo hombre sustentado-, sólo por referencia al hombre puede la educación ser concebida. La educación –como cualquiera otro accidente respecto de su sustancia- no tiene un ser real por sí, esto es, independiente o absuelto del sujeto hombre. El hombre, empero, puede existir sin que en él haya incidido ni incida la educación, y puede ser concebido como existiendo por sí, sin referencia alguna a semejante accidente. Más claro: cuando se trate de definir la educación, apelaremos al hombre como a ingrediente esencial; más no será necesario apelar a la educación para definir al hombre.” (González, 1963: 26).

En este sentido, el hombre, con educación o sin ella, antes de advenirle la educación o después de haber la educación surgido, es un ente completo, subsistente y consistente en su ser. Por tanto, la educación en modo alguno puede decirse causa, por su incidencia en el hombre y su conjunción con él, del ser del hombre educado. Más todavía: con la educación y el hombre no se constituye un nuevo ente, ni de su conjunción puede resultar ninguna naturaleza. De aquí se cumple la proposición que rige la estructuración del accidente y la sustancia: del accidente y el sujeto no se hace un ser uno por sí; por tanto, no resulta de la conjunción de ellos ninguna naturaleza a la cual se pueda atribuir la intención de género o especie. Todo lo cual nos está advirtiendo claramente que no podremos, al hablar del ser particular de la educación, referirnos a una tercera realidad que trascienda del orden accidental concretado en el sujeto hombre.



## **2. La existencia de la educación.**

Con relación a la existencia de la educación, es necesario formularse la interrogante siguiente: ¿En qué consiste la educación en la línea del ente? Frente al interrogante precedente es de advertir que para empezar, que el conocimiento exhaustivo de la entidad de un ser particular exige dar una respuesta efectiva y precisa a esta doble cuestión: a) ¿existe?; b) ¿qué es? A la primera pregunta se responderá – tras el análisis correspondiente- afirmando o negando la existencia; a la segunda se contestará diciendo lo que es, expresando su esencia. Las dos preguntas son irreductibles entre sí. Las dos respuestas deberán serlo igualmente. Por lo mismo, no podrán intercambiarse.

Si el ente en cuestión existe, la existencia cruza, penetra y abarca su íntegra realidad sin que haya en él la más minúscula porción sustraída a la existencialidad. Lo mismo debe decirse de su esencia, pues aunque enuncie un modo de ser relativo que enmarque el ser particular en límites precisos y determinados, distinguiéndolo de otra muchedumbre de seres, se refiere a toda su realidad, que consiste precisamente en ser esto, es decir, todo y solo aquello que la aserción de esencialidad expresa.

Como el conocimiento del hombre se funda en la realidad, suponemos que aquella doble pareja de preguntas imprescindibles y respuestas necesarias, mismo tiempo solidario e irreductibles, nos está anunciado una estructura entitativa de esencia y existencia en el seno de todo ser particular.

Conviene reparar ahora que la cuestión existencial goza de prioridad sobre la cuestión esencial, como problema de carácter filosófico. Por eso, comenzamos examinando la existencia de la educación. Puede, sin embargo, acontecer que la existencia nos sea dada, mostrándonos con la evidencia de los hechos, y, en tal caso, el problema filosófico parecería gravitar por entero sobre la determinación esencial correspondiente. Es lo que sucede en el caso de la educación. Su existencia dice, Ángel González:

“Se verifica como un hecho de experiencia que exigirá explicación, pero que no podrá ser negado. La educación es un fenómeno presente y patente en el mundo de la cultura humana. Con todo ello, no podemos despachar, sin más, la cuestión existencial sobre el ser de la educación. Porque no es igual conocer que una cosa existe que conocer la existencia que la caracteriza. Como el modo de existir debe guardar congruencia con el modo de ser, explicar la existencia característica de una cosa facilita la comprensión ulterior de la esencia correspondiente.” (González, 1963: 28).

A este efecto, conviene registrar aquí que la educación existe como un fenómeno con realidad adjetivada en la persona humana portadora de cultura. Sobre el particular, A. González escribe:

“La educación no es un ser con existencia sustante sustantiva, sino que posee mera existencia inherente y adjetiva. La existencia del ser-educación es relativa, como compete a todo accidente, al no lograr la posesión de un ser absoluto, es decir, un ser por sí, absuelto y desligado del sujeto en el que necesariamente encarna al realizarse o del que propiamente surge, sin posibilidad de trascenderlo, al producirse.” (González, 1963: 28).

Diríase que así como el ser accidental de la educación no supera ni trasciende al ser sustancial del hombre, la existencia la tiene también la educación prestada de la misma existencia humana. “La existencia de la educación – dijimos- se manifiesta en la persona humana portadora de cultura. Hay existencias que constan directamente al sentido o son conocidas por el entendimiento sobre la base de la sensación, sin mayores aplicaciones.” (González, 1963: 29).

Es así que, la existencia del mundo exterior, llamado objeto conocido, y la existencia del yo, sujeto cognoscente, no exigen ser demostradas: son conocidas por connotación en cualquier acto de conocimiento que tiene por término la *quiddidad* de la cosa sensible. En este sentido, la educación tiene una existencia de prestado y, en tal sentido, relativa y ligada a la del hombre. Y aún debemos agregar a la del hombre culto o cultivado; porque solo actúan los supuestos, sustancias individuales, fluyendo la acción, bien directamente de su naturaleza, bien de la naturaleza a través de sus facultades, y la educación no es una realidad supositada y, por ende, carece de eficacia operativa.

Cuando un individuo sustancial, obra y está provisto de un cierto ser secundario y accidental situado en la vía de fluencia de la operación, esta, sin dejar de mostrar la naturaleza de la causa originaria, presenta una tonalidad especial que denuncia, en primer término, la existencia de aquella realidad accidental. El buen ejercicio de las operaciones humanas nos muestra estar presente en el sujeto esa realidad que llamamos educación. Por eso se concibe vulgarmente la educación como la adaptación de los modales externos a determinados usos sociales vigentes en el medio en que se vive. Ciertamente que no debe confundirse la educación con su resultado ni con la persona educada. Pero, apoyados en aquél, encontramos en esta la existencia de la educación.

El acceso a la existencia de la educación queda, de esta manera, perfilado. La educación se encuentra radicada en el hombre, en la persona humana como en su fundamento último. Desde ese fondo aflora la educación, siguiendo el curso de las distintas líneas del desenvolvimiento personal. Porque solo aquí existe, solo contemplando la actividad que muestra desenvoltura y desarrollo podemos conocerla. El buen ejercicio de las operaciones humanas manifiesta a nuestra percepción intelectual la existencia de la educación.

### **3. La esencia de la educación.**

La esencia de una cosa se expresa por la definición. De aquí que el modo de tener esencia y el modo de definición sean rigurosamente paralelos. Más, no hay posibilidad de definir la educación sin una referencia expresa al hombre como sujeto de la misma. Por lo cual, fundadamente, percibimos que la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino únicamente una esencia por entero referida a la del hombre, y, por tanto, relativa.

Como la educación es propiamente un ser del ser humano, y su existencia le viene de la humana existencia, así su esencia hállase enteramente radicada en la esencia del hombre. Y de esta conjunción de la educación con la esencia del hombre no puede resultar esencia sustancial alguna, como resulta, por ejemplo, de la unión de forma y materia.

“La educación auténticamente real no es tanto un ente, en el riguroso sentido del término, cuanto algo de un ente. La educación no es un ser, sino forma de un ser. Más no es forma sustancial, sino forma accidental. Por ser forma de otro ser no tiene subsistencia propia; para existir precisa unirse a una materia. Por ser forma accidental no tiene materia propia; ha de darse en un sujeto ya constituido. Y ésta es la doble razón de que no pueda constituir una esencia sustancial ni resulte de su existencialización un ser sustante y sustantivo, el cual se obtiene de la unión realizada de la forma sustancial y la materia prima.” (González, 1963: 31 y 32).

Cuando se trate de dar la conceptualización esencial de la educación, habrá de mentarse explícitamente el hombre como sujeto de la misma. Las conceptualizaciones esenciales se hacen por género próximo y diferencia específica. Cuando se trata de esencias sustanciales, la conceptualización no ofrece problema: el género próximo se toma de la materia y la diferencia específica de la forma, siendo la forma y la materia elementos constitutivos de la realidad íntegra de la esencia. Pero es el caso que en las esencias accidentales – entre las que inscribimos la educación-, la materia –sujeto- es extrínseca, extraña a ellas. Por tanto, parece que en su conceptualización el género no se podrá tomar de la materia, ni la diferencia de la forma.

La esencia accidental muestra una diferencia al sujeto en el que encarna al realizarse y del que, realizada, no se desprende. A la esencia del accidente compete existir en otro. Por eso, el accidente, entitativamente considerado, se define, con todo rigor, diciendo que es una esencia a la que compete existir en otro. Y este otro se encuentra, por la esencia accidental realizada, de alguna manera determinada, es decir, diferenciado. De aquí que la esencia accidental pueda entrar en la conceptualización de un accidente concreto como diferencia, funcionando el sujeto como género. Y así decimos que *educado es el hombre* (género) que *posee educación* (diferencia).

En el orden concreto, la educación, surge y brota de su sujeto; por tanto, la referencia que la educación dice al sujeto se la concibe comenzando en este y terminando en aquélla: el movimiento lógico, expresado en la conceptualización, sigue el orden del proceso real de su manifestación. Por eso, se pone primero el sujeto haciendo de género, luego la forma haciendo de diferencia. En el orden abstracto, se concibe la educación como incidiendo en el sujeto, y, por tanto, al conceptualizarla abstractamente, debe comenzarse por expresar la forma, para

terminar indicando el sujeto. La estructura lógica de la conceptualización sería esta: la educación es aquello (género) por lo cual el hombre se dice educado (diferencia). En este sentido, la esencia de la educación hállase referida a la del hombre, en dependencia material de la esencia humana. Si se la considera abstractamente, esta referencia comienza en la educación y termina en el hombre. Vista concretamente, la referencia se inicia en el hombre y concluye en la educación.

#### **4. Las relaciones entre la esencia y la existencia de la realidad educacional.**

Es de vital importancia distinguir en la educación dos elementos: una esencia y una existencia; necesidad surgida de la consideración metafísica del ente particular, ya que la entidad como tal se describe como una esencia a la que compete existir.

En efecto, el ente es susceptible de una doble consideración; nominal y participial. Considerando como nombre, el ente designa la esencia y connota la existencia. Considerando como participio, designa la existencia y connota la esencia. Pero, debemos advertir que tanto en una como en otra consideración ambos elementos –esencia y existencia- son igualmente necesarios y, por igual, imprescindibles para la constitución del ente. En ninguna parte nos encontramos con una mera existencia desnuda de contenido esencial, ni con una pura esencia desprovista de investidura existencial. Que los dos elementos sean igualmente necesarios e imprescindibles no significa, empero, que gocen del mismo rango y jerarquía. Puede, plantearse la cuestión de la primacía de uno sobre el otro.

Sin embargo, para determinadas realidades como el hombre, la existencia goza de prioridad sobre la esencia. No sería necesario oponer al existencialismo una concepción esencialista para hallar aserción contraria. No es, pues, la tesis de la prioridad o posterioridad de la existencia con respecto a la esencia la que separa y contrapone a esos dos modos contemporáneos –el existencialismo y el esencialismo- de entender la filosofía.

Solo se puede afirmar que la existencia precede a la esencia, suponiendo y prejuzgando que puede haber –que hay de hecho-, en el proceso de constitución de una realidad determinada, un momento en que esa realidad misma se nos

ofrece como existencia desnuda de esencia, desprovista de contenido. Y, únicamente, se afirma que la esencia precede a la existencia bajo el supuesto y el prejuicio de que haya esencias sin existencias desprovistas de valor. Pero, este doble presupuesto es gratuito y sin fundamento alguno en la naturaleza de las cosas. Universalmente hablando, ni la esencia precede a la existencia ni la existencia goza de prioridad sobre la esencia. Ambos elementos hállanse presentes en el ente ya desde el comienzo, con idéntica necesidad y perfecta simultaneidad.

Concretando más, la esencia puede decirse de dos maneras: sustancial y accidental. Cuando se habla de la esencia humana nos referimos a la esencia sustancial del hombre. Una esencia tal ni precede ni sigue a la existencia humana. Ambas se dan simultáneamente, y en su abrazo entitativo subsiste el individuo humano.

Las esencias accidentales son distintas de la esencia sustancial; hay entre ellas alteridad, cosa que no acontece en el orden existencial. Por eso el accidente sólo puede describirse como una esencia a la que compete existir en otro; únicamente puede concebirse nominalmente. De aquí que pueda decirse que la existencia de la sustancia precede naturalmente a todas las esencias accidentales y precede temporalmente a todas las accidentales esencias que a partir de la sustancia se producen en el despliegue existencial. Porque la educación misma no es otra cosa que la expresión de la perfectibilidad del hombre.

Ángel González escribe:

“La educación es un ente accidental. Aunque siempre atribuible al hombre, goza de esencia propia –bien que incompleta-, jamás identificable con la esencia humana. La existencia de la educación, en cambio, es la misma existencia humana. Con todo, no puede decirse que en la constitución de la educación su existencia precede a su esencia. A la educación la existencializan aquellos márgenes de actualidad, de que más atrás hemos hecho mérito, presentes en la existencia unida a la esencia sustancial del hombre. La existencia *del hombre* precede a la educación, pero la existencia *de la educación*, bien que sea la misma existencia humana, no precede ni sigue a la esencia de la educación. Lo único que precede a la esencia de la educación es la disposición potencial en el hombre para ella. Pero esta disposición es aún potencia en el orden de la esencia, y sólo cuando se esencializa, se hace potencia entitativa (accidental) y puede ser existencialmente actualizada. La esencia y la existencia de la educación gozan también de perfecta simultaneidad.” (González, 1963: 37).

Ahora bien, la educación, como realidad, es un ente devenido; se actualiza en el hombre sobre la base de un proceso que comienza, dura y concluye; en rigor, la educación se orienta, desde su iniciación, a la perfección consumada y, como tal, nunca alcanzada en el estado de existencia viajera. Y, si la educación es devenida, devenidos serán sus principios constitutivos en la línea de la entidad. Y si son devenidos, devienen de algo. “Cada cosa fluye de “algo” que *todavía* no es ella, pero que ya es en otro como real disposición para llegar a ser fluido o devenido.” (González, 1963: 39).

Aplicando a nuestro tema, resulta que la esencia de la educación solo de una esencia puede devenir. Más no fluirá de la esencia de la educación sino de la esencia del hombre privado aún de la formalidad educativa. En concreto, la esencia de la educación fluye de las potencialidades accidentales de la esencia sustancial del hombre.

Decimos “de las potencialidades *accidentales*”, porque el tránsito de una potencia sustancial al acto implica, asimismo, un cambio sustancial, una transformación de la sustancia, y la mutación educativa no convierte al hombre en una realidad distinta, *otra*, sino que, conservándole en la misma realidad sustancial, le hace ser *de otra manera*. Y, por eso puede decirse que la educación es, desde el ángulo esencial, la maduración perfecta de las facultades del hombre. Es así que, la existencia de la educación solo de la existencia humana puede devenir. De esta manera debe afirmarse que la existencia de la educación fluye de las reservas de actualidad de la existencia sustancial del hombre. Y así se existencializa la educación al término mismo de la maduración cualitativa del hombre.

Mientras la esencia de la educación deviene de las potencialidades accidentales de la esencia sustancial del hombre y llega a trascenderla, aunque sin desprenderse físicamente de ella, la existencia de la educación fluye de los márgenes de actualidad de la existencia humana sin llegar jamás a trascenderla. La desaparición de uno de sus elementos constitutivos de la educación, supone la aniquilación de la misma. Esencia y existencia “maritalmente abrazadas” constituyen el ente de la educación. La existencia cruza y penetra las dimensiones todas del ente transido de esencia.

En el ente educativo, hay entre su esencia y su existencia contextura indisociable mientras la educación permanece y el hombre educado subsiste. Pero la esencia de la educación sólo subsiste en el hombre y no puede lograr una existencia que posea en exclusividad. La materia de la educación es el hombre, siempre allende la esencia educativa, prolongación accidental, empero, de un sujeto sustancial. Por eso la educación no existe nunca en sí misma, sino en otro. Y, además, siempre con otro, con el hombre que no sólo existe en sí, sino que puede existir consigo mismo. Puede concluirse que la educación se encuentra constantemente amenazada por la destrucción y la muerte, siempre al acecho. Pero, mientras la educación subsiste, su esencia, ligada a la del hombre, forma con la existencia humana una contextura indisociable. Por eso la educación es un cierto ser secundario perfectivo del ser humano. La educación es una modificación accidental del ser sustancial del hombre.



## Capítulo IV

### La filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco Larrabure

#### 1. Retrato espiritual de Luis Felipe Alarco Larrabure.

Este pensador peruano nació en Lima el 6 de febrero de 1913 (Sobrevilla, 1996: 177) y falleció el 15 de octubre del 2005 a los 92 años de edad. (Martínez, 2013: 15).

Sus padres fueron Don Gerardo Alarco Calderón y Doña Rosa Mercedes Larrabure y Correa. Él fue el quinto de seis hermanos, además de descendiente de Don Hipólito Unanue. Estudió en el Colegio Alemán (*Deutsche Schule*) entre 1921 y 1930, y desde 1931, realizó sus estudios superiores en la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En 1936 viajó a Alemania por cuatro (Martínez, 2013: 12) o cinco años aproximadamente (Céspedes, 2008: 154). En dicho país estudió Filosofía en Alemania con Nicolai Hartmann y Martin Heidegger. Según Céspedes, Luis Felipe Alarco dirá: “Mi experiencia del nazismo (...) me hizo comprender que toda forma de dictadura, cualesquiera que sean sus justificaciones – la sinrazón convertida en furor -, constituye un retroceso en la historia y un menos en la condición humana” (Céspedes, 2008: 154).

Al regresar al país optó por los grados de Bachiller y Doctor en Humanidades, con sendas tesis intituladas *El Diálogo Agonal en el Problema de la Inmortalidad* (1940) y *Lo metafísico en la Filosofía de Nicolai Hartmann* (1942), respectivamente (Martínez, 2013: 15). Es posible que el hecho de que la realización y publicación de sus tesis haya ocurrido entre esos años sea la razón por la que David Sobrevilla ubique a Luis Felipe Alarco en el denominado “periodo de los años 40” junto a Carlos Cueto Fernandini, José Russo Delgado, Francisco Miró Quesada Cantuarias, Gustavo Saco Miró Quesada, Walter Peñaloza Ramella, Nelly Festini y Juan Bautista Ferro.

Después de sustentar sus tesis, fue docente en las Facultades de Letras y de Educación. Específicamente, impartió los cursos de Metafísica y Filosofía de la Educación. (Rivara de Tuesta, María Luisa, 2000: 264). Ejerció la Jefatura del Departamento de Investigaciones Pedagógicas del Instituto Psico-Pedagógico Nacional. También, estuvo entre los que fundaron la *Sociedad Peruana de Filosofía*. Además, participó como ponente en el *Congreso Internacional de Filosofía* en Lima, realizado del 16 al 26 de julio de 1951.

Sin embargo, a pesar de su formación humanística (que de por sí no estaba en duda ni requería de ningún otro requisito para ser felicitable y reconocible), Luis Felipe Alarco cultivó también su amor por el deporte y la actividad física, algo que se cree innecesario para los intelectuales específicamente interesados en la mente y en el estudio de los conocimientos. Por ello, Martínez La Rosa nos dice:

“Dentro del ambiente extra-académico, Luis Felipe Alarco no descuidó su dimensión física y biológica. Fue socio del club Regatas Lima, ganándose el reconocimiento no solo como hombre de letras sino también como un gran deportista en la historia de dicho club, destacando en el ajedrez, el frontón y la natación, deporte practicado por el maestro sanmarquino hasta los últimos días de su vida, sea en verano o en el frío invierno limeño. Como deportista fue dinámico e innovador ya que se le considera pionero y fundador de la paleta frontón en el Perú. Entre los años 1950 y 1952 fue miembro de la Junta Calificadora y Disciplina del Club Regatas Lima. Fue convocado por el presidente del club, Harry Ramsey, para realizar la edición del libro Club Regatas Lima 1875-2000, libro en conmemoración a los 125 años de aniversario desde la fundación del club. Trabajó incansablemente en la investigación de la historia del Club durante 18 meses al lado de Guillermo Toro Lira Vásquez, Alfredo Luna y Roberto Luna. Dirigió de forma personal durante los primeros 9 meses los trabajos con su grupo de colaboradores. Este libro ha sido uno de sus más reconocidos aportes a la historia del club deportivo.” (Martínez, 2013: 13).

En el campo político Luis Felipe Alarco fue desde joven militante del Partido Acción Popular. En 1974, encabezó una revuelta durante el régimen militar. Esto le valió la persecución y el encarcelamiento (el 4 de agosto de 1974) por una supuesta participación como promotor intelectual de las manifestaciones en defensa de la libertad de prensa. Luego, fue puesto en libertad provisional el 16 de septiembre de 1974 por el Consejo Supremo de Justicia Militar. El 20 de noviembre de 1974 fue deportado a Argentina acusado de sabotador.

Volvió a su patria cuando el gobierno militar cayó en 1975. Fue Secretario General de Ideología y Cultura del Partido Acción Popular. Así también, el gobierno de Belaunde lo nombró Ministro de Educación (1980 – 1981). Como Ministro de

Educación, reabrió las puertas de la Universidad Nacional de Educación de La Cantuta. Pero, el corto tiempo de su mandato le impidió desarrollar otras iniciativas. Luego, fue nombrado Embajador ante la UNESCO (1981 – 1984). Durante su gestión la ciudadela incaica de Machu Picchu fue reconocida como “Patrimonio Cultural de la humanidad”. La ciudad sagrada de los incas pasó a formar parte de bienes privilegiados dentro de la Lista del Patrimonio Mundial, con la doble declaratoria de “Bien Cultural y Natural de la Humanidad”. (Martínez, 2013: 14).

Adicionalmente, Luis Felipe Alarco participó, el 2 de agosto de 1994, en el Seminario *El marxismo de José Carlos Mariátegui*, llevado a cabo en el marco del V° Congreso Nacional de Filosofía, realizado en la Universidad de Lima y en Homenaje por el 80° aniversario de Francisco Miró Quesada Cantuarias, realizado por la Facultad de Matemática en 1998. (Céspedes, 2007: 183)

Entre sus publicaciones tenemos: *Nicolai Hartmann y la idea de la Metafísica* (1943); *Lecciones de Metafísica* (1947, 1958, 1960 y 1965); *Lecciones de Filosofía de la Educación* (1949, 1954, 1980); *Ensayos de Filosofía Prima* (1951); *Pensadores peruanos* (1952); *Guía didáctica* (1960); *Sócrates ante la muerte* (1972); *Jesús ante la muerte* (1981); *Reflexiones sobre la educación peruana y la democracia en el Perú* (1979); *Pensamiento político de Fernando Belaunde Terry* (1979); y, finalmente *Tres autores, José Carlos Mariátegui, José María Arguedas, Martín Adán* (1995). (Céspedes, 2008: 155).

Finalmente, la obra de Luis Felipe Alarco puede enmarcarse en tres dimensiones fundamentales del desarrollo de su quehacer filosófico, pero de hecho constituye, en su totalidad, un cuadro armonioso de pensamiento que lo muestra como uno de los más dignos representantes de la filosofía peruana. Interesado en la fenomenología “analítica” como método, la aplica al campo de la metafísica, la filosofía de la educación y la filosofía e historia de las ideas en el Perú.

## **2. La filosofía de la educación del Dr. Luis Felipe Alarco Larrabure:**

### **2.1. Objeto de estudio.**

Teniendo en cuenta que la filosofía de la educación es la disciplina teórica que estudia la estructura del ser de la realidad educacional desde el punto de vista supra-científico y entendiendo que la realidad educacional es un proceso real, concreto, temporal, en el que existe un educador que educa y un educando que es el educado. Sobre el tema, Luis Felipe Alarco escribe: “El objeto de estudio de la filosofía de la educación es la esencia de la realidad educacional, como estructura supra-temporal que permanece idéntica en la diversidad de los hechos individuales.” (Alarco, 1980: 13), es decir; “La filosofía de la Educación estudia la realidad educacional como un todo, cuyas cuestiones deben ser dilucidadas en el ámbito de diversas disciplinas filosóficas: la ontología, la axiología y la antropología filosófica, disciplinas que tienen como propósito investigar los diferentes planos esenciales de la realidad educacional.” (Alarco, 1980: 16)

En ese sentido; “A la filosofía de la educación, le interesa de manera fundamental la esencia misma de la educación, lo que la educación es por encima de la diversidad de los hechos.” (Alarco, 1980: 13). Es así que: “La filosofía de la educación debe resolver el problema ¿Qué es la educación? Y, ¿Qué es la realidad educacional?” (Alarco, 1980: 17)

La filosofía pura de la educación se proyecta hacia el conocimiento de la esencia de la realidad educacional, teniendo en cuenta que la realidad educacional es ilimitada, se encuentra configurada sin cesar por entes que a su vez no son reales, sino ideales, expresados en una serie de valores. “En términos generales, la filosofía de educación estudia el ser de la educación y el deber ser del hombre, de la misma forma estudia los valores y los fines generales o universales y esclarece la condición del hombre, indicando lo que el hombre es en general y su singular puesto en el cosmos.” (Alarco, 1980: 16)

## 2.2. Objetivos de la filosofía de la educación

A decir de Luis Felipe Alarco, la filosofía de la educación como disciplina teórica que estudia la estructura del ser educacional, tiene como objetivos:

- Estudiar, interpretar y enjuiciar la realidad educacional como un todo, cuyas cuestiones deben ser dilucidadas en el ámbito de las diversas disciplinas filosóficas.
- Estudiar la legalidad y la estructura del ser educacional, rebasando el campo de lo fáctico, de lo práctico, de lo individual.
- Enjuiciar una realidad educacional, no para suprimirla como tal, sino para superarla.
- Dirigir a lo mediato inquiriendo sobre el qué. Se pregunta por la definición de la educación investigando las categorías y relaciones supra-individuales que la rigen.
- Discutir, sugerir y/o rechazar los fines mismos de la realidad educacional.
- Proyectarse hacia lo que la realidad educacional aún no es, pero debe ser.
- Captar su regularidad, sus cualidades y sus relaciones de la realidad educacional.
- Proyectarse hacia la esencia de la realidad educacional.
- Su propósito fundamental es describir, analizar, comprender y enjuiciar el *eidos* (esencia) de la educación. (Alarco, 1980: 14 – 16 )

## 2.3. Los supuestos de la educación.

Respecto a los supuestos de la educación, Luis Felipe Alarco anota:

*Primero.* Las ciencias estudian el *factum* de la educación. Su propósito fundamental es proporcionar pautas y normas que sirvan para mejorar la realidad educacional. En cambio, la filosofía de la educación no se refiere a lo fáctico, sino al *eidos* de la educación. Mientras que el *factum* de la educación es individual, cambiante, diverso, en cada época, país, región, clase social, edad; el *eidos* – esencia- es general, permanente, idéntico. Es

este *eidos* de la educación, el que debe ser descubierto, analizado, descrito por la filosofía.

*Segundo.* Las ciencias estudian los factores que determinan el proceso educativo. Su interrogación fundamental es el cómo del proceso: ¿cómo se realiza? ¿Bajo qué circunstancias? ¿Qué factores influyen en su desenvolvimiento? ¿Qué modificaciones se producen en su decurso?, etc. Las ciencias se limitan, pues, a investigar las causas inmediatas de los hechos.

En cambio, a la filosofía no le interesan propiamente los hechos de la educación, sino su esencia. Por tanto, no se refiere a lo que es un hecho educativo concreto, a lo que la educación es en este momento, en este lugar, en esta circunstancia, sino que estudia lo que la educación es en general, más allá y por encima de las múltiples diferencias individuales que existen entre los hechos educativos. No se detiene, entonces, en lo inmediato, en los hechos, sino que se dirige a lo mediato inquiriendo sobre el qué. Es decir, no se pregunta al estilo de la ciencia, ¿cómo es este hecho educativo? sino ¿qué es la educación? investigando las categorías y relaciones supra-individuales o denominado “espíritu objetivo”, el cual está constituido por aquellas entidades como el lenguaje, el idioma, la civilización, la cultura, la ciencia, el Estado, el arte, que a pesar de ser creaciones del espíritu subjetivo, poseen, sin embargo, independencia frente a este. Por eso las relaciones supra-individuales constituyen lo fundamental de la filosofía.

*Tercero.* Las ciencias de la educación se encuentran frente a fines educativos establecidos; ellas no los discuten. El debate en torno a los fines rebasa el fuero de sus campos. Empero, ellas investigan los procedimientos, los caminos, las condiciones en que aquellos fines se realizan. Poseen un valor esencialmente práctico. No es problema científico, por ejemplo, considerar si se debe estudiar o no Historia de América en el Perú; esta es una consideración de carácter fundamentalmente filosófico que rebasa el ámbito de la ciencia. La ciencia sólo puede señalar si en tal o cual edad el educando se encuentra maduro para asimilar determinados fines. Pero, ella

no puede determinar los fines mismos. Distinto sucede con la filosofía. Esta puede discutirlos, sugerirlos y rechazarlos.

*Cuarto.* Las ciencias de la educación se refieren exclusivamente a los hechos de la educación, a la realidad educacional. Pero, aquí se detienen. En cambio, la filosofía de la educación puede proyectarse hacia lo que la realidad educacional aún no es pero debe ser. Por tanto, su visión incluye lo que no es real, pero debe serlo. (Alarco, 1980: 14 – 15)

## **2.4. La estructura de la educación.**

En toda educación hay, en primer término, dos elementos necesarios: un educador y un ser educado. El educador educa. El educando es educado. Luis Felipe Alarco respecto al interrogante ¿qué es educar? Responde:

“El educar es una actividad. Pero una actividad que no se agota en sí misma, sino que trasciende, que sale de sí. ¿Hacia qué se proyecta? ¿Hacia dónde sale el educar? Hacia el educando. El educar es modificar, es confirmar el espíritu del educando. Por eso, es una acción que recae fuera de sí.... El ser educado es una actividad. Pero una actividad de carácter receptivo. Un ser modificado y conformado por el educar” (Alarco, 1980: 47)

La relación educador y ser educado es una relación indestructible. Rige en cualquier tipo de realidad educacional. En toda educación existe un educar y un ser educado.

Sobre el asunto, Luis F. Alarco anota:

“Esta relación no es correlación. ¿Qué significa esto? Que los dos componentes de la relación no pueden ser intercambiados. Una cosa es educar y otra cosa ser educado. Las dos cumplen diferentes funciones. El educar es fruto de un sujeto agente. El ser educado es fruto de un sujeto paciente. El educar efectúa la acción. En el ser educado recae la acción. Por eso, el ser educado es receptividad. Pero receptividad no es inmovilidad. En el ser educado hay también acción, pero una acción conformada por el educar. El educar es lo determinante. El ser educado lo determinado.” (Alarco, 1980: 47).

### **2.4.1. El educar.**

Es determinación del no-yo por el yo. Pues en el educar hay una actividad del yo que no recae sobre sí mismo, sino sobre otra entidad, o sea, sobre el no-yo. Por eso, en el educar el no-yo es determinado

por el yo, o según la frase anterior: el educar es determinación del no-yo por el yo.

#### **2.4.2. Carácter transitivo del educar.**

El educar es un elemento de la estructura de la educación necesario y complementario al ser educado como parte de la realidad educacional, pero de carácter transitivo. Porque, hay pues educar, pero no ser educado. En este sentido, no es entonces exacto que educar y ser educado son conceptos complementarios, porque puede existir el primero sin el segundo. Ejemplo: un padre educa a varios de sus hijos. Pero uno de ellos, no obstante, todo lo que hace el padre, no es educado. En relación con este hijo parece haber también un educar del padre. Este se ha preocupado por él, “lo ha educado”. Pero el hijo, quizás debido a malas inclinaciones, no es “educado”. Hay pues educar, pero no ser educado. La conclusión no es verdadera, aunque parezca serlo. Así sucede constantemente en la filosofía: lo que en la superficie se presenta como verdad, en el fondo puede ser error. El educar es transitivo.

Para que haya educar es indispensable, pues, que exista también un ser educado. Si no hay ser educado no hay educar. Entonces, no es desde el lado del educador como podemos apreciar el educar, sino desde el lado del educando. Porque sólo alguno de los rasgos contenidos en la actividad del educador conforma el espíritu del educando, y sólo esos aspectos de la actividad del educador constituyen el educar.

Respecto al carácter transitivo del educar, Luis Felipe Alarco nos ofrece un ejemplo:

“Si un pintor pinta, algo tiene que ser pintado. ¿Se puede pintar sin que nada sea pintado? Indiscutiblemente, no. Lo mismo; no se puede educar sin que nadie sea educado. Pero el pintar no sólo depende del acto del pintor, sino de la materia sobre la que pinta. De análoga manera, el educar no sólo depende de los actos del educador, sino también del educando, -de su madurez, aptitud, interés, etc.” (Alarco, 1980: 49).



Ahora bien, la actividad del educador puede ejercitarse frente a diversos educandos. El educar no es lo mismo en todos los casos. La actividad del educador es la misma; pero el educar es distinto en relación a cada uno de los educandos, según sean conformados privativamente por la actividad en sí una, del educador. El educar debe ser divisado desde el educando. Esto no quiere decir, que educar y ser educado son lo mismo. No se debe confundir la actividad del educar, con el fruto de esta actividad: el ser educado.

La actividad del educar trasciende de sí, se objetiva en algo que no es ella misma, sino el ser educado. No hay educar sin ser educado. Pero educar y ser educado son cosas distintas. Si contemplamos la relación desde el lado del educador tenemos: todo aquello que proviniendo de él conforma al educando, es el educar. Pero, este educar, a su vez, es posible porque existe una actividad en el educando de carácter plástico, que recibe esta influencia; esta actividad en el educando es el ser educado.

#### **2.4.3. El ser educado.**

Es determinación del yo por el no-yo. El ser educado es una actividad de su yo. Pero esta actividad se encuentra determinada desde afuera, desde algo que no es él mismo. Lo que no es él mismo, lo que no es el yo, es el no-yo. Luego, el ser educado es la determinación del yo por el no-yo.

#### **2.4.4. Carácter del ser educado.**

Así como el educar no puede ser comprendido sólo desde sí, sino fundamentalmente desde el ser educado; así también el ser educado no puede ser comprendido plenamente desde sí, sino es necesario recurrir al educar. La razón se debe a que ambos elementos son términos complementarios, que se implican mutuamente. El ser educado es en cierta forma un efecto; por tanto, hay que recurrir a la causa para comprenderlo.

El ser educado es efecto de una acción. Pero, no por eso requiere ser pasivo. Es, a su vez, acción. Y esta acción no es la del educador, no es el educar, sino simplemente su fruto. Al respecto Luis F. Alarco propone el siguiente ejemplo:

“Un chofer conduce un auto. Guiar un auto es actividad. Actividad del chofer que maneja. Pero, a su vez, hay una actividad propia del automóvil. Esta actividad no es la del chofer. Algo análogo sucede en la educación. Hay una actividad propia en el educando. Pero el educador guía esa actividad. La diferencia con el ejemplo citado, claro está, reside en que el educando no es la máquina, sino ser espiritual que tiene voluntad y puede oponerse a ser guiado.” (Alarco, 1980: 50).

#### **2.4.5. La unidad del educar.**

El educador es quien educa. La acción del educador es el educar. Pero, no toda la actividad del educador educa, deviene educar. Sólo aquel sector que conforma al educando es educar. El educar pertenece al educador. Él es quien realiza la acción. Este es el momento subjetivo del educar –porque se da en el sujeto en el educador. Pero educar es una acción que recae fuera de sí en un objeto: en el educando. Aquí reside el momento objetivo del educar porque se da en el objeto sobre el que recae la acción: en el educando. El educar educa algo, modifica algo. Sin esta modificación no hay educar. Lo modificado –el ser educado- se encuentra indisolublemente unido al modificar –el educar- pero sin ser idéntico al él.

La acción del educar no sólo se encuentra, entonces, condicionada por el sujeto, por el educador; sino también por el objeto sobre el cual recae la acción: por el educando. Este objeto puede poseer mayor o menor ductilidad. La actividad del educar se proyecta hacia un objeto al que conforma. Pero ¿es el educar la actividad conformadora o el objeto conformándose? Es la actividad conformadora. El objeto conformándose. Es el ser educado del educando. En el educar hay notas que no existen de idéntica manera en el ser educado: trascender, exponer, transmitir, etc. El hecho de que se impliquen recíprocamente no quiere decir que sean idénticos.

En el educando recae una actividad –el educar- que no proviene de él, sino del educador. Pero hay también una actividad propia del educando que proviene de él mismo, y que condiciona el educar. El ser educado no puede ser comprendido íntegramente desde sí mismo, ya que se encuentra condicionado por el educar; pero existe en él una actividad propia, un *plus* en relación con el educar, no contenido en éste. En este sentido, el educar es una actividad que requiere ser contemplada necesariamente en sus dos momentos: en el educador y en el educando.

La actividad misma del educar, en un momento dado, no puede ser más que una, no puede descomponerse en varias. Pero esta actividad, y esto es lo característico, no pueden comprenderse desde ella misma, desde el educador. Es una acción que implica un objeto hacia el cual tiende. Este objeto es el educando. Si no existe educando no existe educar. Podrá ser acción de otra índole, pero no educar. Educar es educar a alguien y ese alguien es el educando, en caso de no serlo, podrá ser persona, pero no educando en la relación concreta.

El educar es una acción, pero el recaer sobre diversos educandos actúa en forma diversa, debido a que ya no depende de sí misma, sino de móviles existentes fuera de ella, de la materia plástica y simultáneamente activa en la que recae: del educando. La actividad del educador es una y la misma en un momento dado. Pero no toda la actividad del educador es educar en relación a un educando concreto. Sólo un aspecto de esta actividad se convierte en educar; pero pueden ser otros aspectos los que conformen y eduquen otros educandos siendo el educar, por tanto, otro.

#### **2.4.6. La auto-educación y la hetero-educación.**

No puede, pues, haber educar sin ser educado. Pero, tenemos el caso de la auto-educación. Donde una persona se educa a sí misma. Aquí parece no haber educador, no haber educar, sino simplemente ser educado. Por ejemplo, una persona se propone un problema.

Medita. Y se educa por medio de esta actividad. Es educado. Pero, en este caso, no ha tenido educador, porque se ha educado a sí misma. Entonces, existe aquí un ser educado sin un educar.

Al respecto, Luis F. Alarco apunta: “este planteamiento no es exacto, porque en realidad aquella persona es educadora de sí misma. Se ha producido un desdoblamiento del yo en una fase que educa y otra que es educada.” (Alarco, 1980: 53).

En la hetero-educación hay, por lo menos, dos personas distintas: un educador y un educando. Puede haber también varios educandos y un educador, o varios educadores y varios educandos. En la realidad educacional, una persona, denominada educador, educa a otra persona, denominada educando. El educar del educador trasciende y pasa al educando. Pero la cosa es más compleja. La actividad que desenvuelve el educador, no sólo recae sobre otra persona, sino también sobre sí mismo. El educador al educar a otro, se educa a sí mismo. En este sentido en la heteroeducación, hay una auto-educación.

En la relación profesor-alumno se considera tradicionalmente al profesor como el educador y a los alumnos como a los educandos. Esto es verdad sólo en términos generales. Porque en ciertos momentos los alumnos pueden ser los educadores y el profesor el educando, a razón que cada educando es una personalidad viviente, portador de un conjunto de valores que deben ser divisados. En este contacto con los discípulos la experiencia personal del maestro se acrecienta, repara en sus propios errores, perfecciona su método, etc., o sea, es educado por ellos.

#### **2.4.7. El contenido educativo.**

Podemos manifestar que, la acción del educar no es directa, sino indirecta, a través de un contenido. No es el educador mismo el que se traslada y penetra en la conciencia del educando, sino el contenido educativo. La acción del educador conduce la actividad del educando

hacia el contenido. Educar y ser educado se encuentran unidos por el contenido educativo.

Educar es la acción mediante la cual el educador transmite un contenido. Pero para esto es necesario que anteladamente lo conozca el educador. Existe así una relación cognoscitiva previa entre el educador y el contenido, que no constituye el educar mismo, sino uno de sus requisitos. El educador conoce y comprende el contenido que expone. Pero no conoce la totalidad del ente al que se refiere, sino sólo un sector. El saber del educador, como todo saber humano, no abarca toda la complejidad del ente, sino que es sólo parcial. Esta parte conocida del ente la denominamos 'contenido'. El contenido, entonces, no existe independientemente del sujeto, sino en función de éste; aunque tiene su fundamento objetivo en el ente mismo.

Todo contenido educativo tiende a expresar al ente tal como este es en sí independientemente del sujeto. Pero, esto no siempre acontece. A veces el contenido educativo no expresa correctamente al ente, atribuyéndole notas que no posee. Pero, por lo común, junto con un aspecto erróneo se encuentra otro que es verdadero. El educador expone un contenido. Pero lo que expone no necesita ser idéntico a lo que sabe. Por lo regular expone sólo un fragmento, aquello que considera fundamental y al alcance de los educandos. Por tanto, sólo un fragmento del contenido es transmitido a los educandos.

Pero los educandos, por lo común, no captan el íntegro de lo transmitido, sino sólo un aspecto, ya que no aprehenden con la misma nitidez y hondura del educador aquello que éste expone. No siempre el educando se limita a recibir el contenido educativo transmitido, sino que, a su vez, puede él examinar la cosa por sí mismo y llegar a penetrar en aspectos del contenido educativo que el educador no ha expuesto, pero conoce.

El educando puede ir más lejos, descubrir aspectos no conocidos por el educador o reparar en las notas del contenido educativo expuesto que no coinciden con el ente. No es, por tanto, la amplitud

de lo transmitido lo capital, sino su fuerza suscitante. La transmisión debe ser vehículo para despertar la actividad del educando para la cual debe captar, de ser posible, en forma originaria y, por sí mismo, la materia a tratar. Empero, la relación entre educador y educando no se produce sólo a través del contenido educativo transmitido, sino existe, además, una relación viviente entre ambos en la que el educando aprehende también la personalidad del educador. Este educa, entonces, no sólo por medio de aquello que conscientemente transmite, sino también con su actitud, con su ejemplo.

## **2.5. Las categorías de la educación.**

Las categorías surgen en el curso del conocimiento y de la transformación práctica de la realidad y sirven de instrumento a la actividad cognoscitiva del hombre. Las categorías de la educación se proponen dotar a los hombres de un conocimiento de la realidad educacional que les permita transformarla prácticamente, sometiendo sus fuerzas a las necesidades y exigencias de la existencia humana.

La observación del fenómeno educacional y el proceso educativo nos proporciona el material necesario, sin el cual no podríamos juzgar dicho fenómeno y proceso, ni conocer nada acerca de ellos. La percepción sensible constituye una premisa importante del verdadero conocimiento científico y filosófico, pero por sí sola no es todavía una captación profunda de la realidad educacional.

La tarea del conocimiento filosófico consiste precisamente en juzgar o enjuiciar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad como fenómenos necesarios y sujetos a leyes; sin ello no sería posible actuar prácticamente con éxito sobre el fenómeno y proceso educacional y educativo respectivamente. Gracias a la actividad abstrayente y generalizadora del cerebro humano se descubren las leyes por las que se rige el mundo objetivo y se captan los nexos y relaciones internas, esenciales, que existen entre las cosas. En este

sentido, la abstracción y la generalización son poderosos instrumentos del conocimiento humano.

Los resultados de la generalización se fijan y hallan su expresión en los conceptos, las categorías, las leyes, los juicios, etc. Las categorías constituyen condensaciones “*nódulos*” del conocimiento, ya que por medio de ellos se manifiestan los rasgos y aspectos más importantes, esenciales del fenómeno educacional y del proceso educativo. Con la ayuda de las categorías, el conocimiento humano descubre los nexos internos, la unidad, las relaciones esenciales que median entre el fenómeno educacional y el proceso educativo.

En las categorías formuladas por la filosofía de la educación se expresan el grado de profundidad con que el pensamiento humano asimila el mundo objetivo, el grado de asimilación que se va alcanzando en cada fase histórica del desarrollo de la realidad educacional; a razón de lo manifestado es de necesidad enumerar y describir las categorías de la educación, ellas son:

#### **2.5.1. Autonomía.**

Se llama al hecho de que una realidad esté regida por una ley propia, distinta de otras leyes, pero no forzosamente incompatible con ellas. En el vocabulario filosófico el término autonomía suele emplearse en el sentido ontológico. Así, en la llamada *ley de autonomía* propuesta por Nicolai Hartmann, los reinos superiores del ser se rigen por las mismas leyes que los reinos inferiores. (Ferrater, 2001: 276).

#### **2.5.2. Calidad.**

Categoría de la filosofía que refleja importantes aspectos de la realidad objetiva. Es la determinación esencial del objeto, gracias a la cual el objeto es el objeto dado y no otro, se distingue de otros objetos.

### **2.5.3. Calidad de lo vital.**

Categoría filosófica que expresa el grado en que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a un individuo cumplen con una necesidad o expectativa establecida. Funcionamiento ejemplar del organismo de un individuo.

### **2.5.4. Concepción del universo.**

Conjunto de principios, puntos de vista y convicciones que determinan la orientación de la actividad y la actitud respecto de la realidad por parte de un individuo, un grupo social, una clase o la sociedad en su conjunto.

### **2.5.5. Contenido educativo.**

Ideas generales que tiene el hombre acerca de la religión, del mundo, de la sociedad, de la filosofía, de la ciencia, del arte, los que son transmitidos en el proceso educativo. Cambian con el transcurso del tiempo, son distintos en las diversas naciones. Un saber, una concepción, una teoría de los entes – que puede tener o no carácter científico, pero siendo siempre un saber. La materia asimilada por el educando. Es un bien, o sea, ente valioso.

### **2.5.6. Deber ser.**

Es una de las categorías fundamentales de la ética, que refleja una relación moral particular. La exigencia moral, que se difunde entre todas las personas, adopta la forma del deber ser cuando se transforma en una auténtica tarea de determinado individuo aplicada a su situación personal y a cualquier sujeto concreto. Dictado de carácter inteligible y como el querer necesario que expresa un miembro de un mundo inteligible.

### **2.5.7. Educa.**

Categoría filosófica que indica la acción de educar, formar, delinear, refinar o cualificar la personalidad del sujeto, a través de un proceso



de socialización. Sujeto que coadyuva en la formación personal de otro sujeto sea en forma libre o normada.

#### **2.5.8. Educación.**

Es un proceso ascendente, pero ascendente de lo menos a lo más perfecto, debe encontrarse referido a determinados valores. Es el decurso histórico, en tanto los entes humanos son plasmados por el espíritu objetivo. Es el proceso de formación de la persona en función de los valores.

#### **2.5.9. Educación proceso supra-individual.**

Modo de desenvolvimiento espiritual de la comunidad.

#### **2.5.10. Educado.**

Ente humano formado, refinado, independizado, orientado en un determinado aspecto o integralmente.

#### **2.5.11. Educador.**

Ser humano normalmente desarrollado. Sujeto que configura espiritualmente la personalidad de otros seres humanos.

#### **2.5.12. Educando.**

Personalidad viviente, portador de un conjunto de valores que deben ser divisados.

#### **2.5.13. Educacional.**

Proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar en forma libre. Proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual desarrollado en la realidad.

#### **2.5.14. Educar.**

Actividad que no se agota en sí misma, sino que trasciende, que sale de sí. Es modificar, es conformar el espíritu del educando, acción

que recae fuera de sí. Fruto de un sujeto paciente; es lo determinante. Es la determinación del no-yo por el yo.

#### **2.5.15. Ente.**

Se usa en filosofía para referirse a cualquier objeto o cosa considerado en relación simplemente a su existencia (actual o posible, conceptual o real). En la actualidad se suele usar el término ente o entidad como sinónimo de objeto. (Piscoya, 2007: 163).

#### **2.5.16. Ente humano.**

Es el ser humano, no el verbo ser en infinitivo, sino el sustantivo. Se refiere a todo lo que es, existe o puede existir. Sujeto de aprehensión.

#### **2.5.17. Esencia**

*Eidos*. Es el aspecto invariable, general, necesario del ente. Estructura supratemporal que permanece idéntica en la diversidad de los hechos individuales.

#### **2.5.18. Espíritu objetivo.**

Está constituido por aquellas entidades como el lenguaje, la ciencia, el Estado, el arte; que a pesar de ser creaciones del espíritu subjetivo, poseen, sin embargo, independencia frente a este.

#### **2.5.19. Espíritu subjetivo.**

Espíritu individual de cada persona. Se encuentra subordinados al espíritu objetivo. Sujeto, persona, individuo; cuya absolutización conduce al *idealismo subjetivo*.

#### **2.5.20. Fin de la educación.**

Está constituido por aquellas manifestaciones del espíritu humano de carácter supra-individual, como el Estado, el idioma, la civilización,

la ciencia y la cultura. El espíritu objetivo deviene; pues al hombre se le presentan siempre nuevas tareas en el transcurso de su historia.

#### **2.5.21. Filosofía pura de la educación.**

Estudia el *eidos* de la educación. No le interesa por eso de manera fundamental el acaecer concreto, individual, contingente, cambiante de época a época, de nación a nación, sino lo que hay en todos los casos de general. Estudia el plano ontológico y las relaciones entre lo ontológico y lo axiológico del *eidos* de la educación, o sea, aquello que debe encontrarse en toda realidad educacional.

#### **2.5.22. Hecho de la educación.**

*Factum*. Aspecto mutable, individual, contingente del ente o de la realidad educacional. Realidad contingente de la educación.

#### **2.5.23. Hombre.**

Es un ser pensante. Es el pensamiento lo que caracteriza al hombre. Es un ser que conoce, es un ser racional, es un animal social, es un animal que hace o fabrica cosas, es un ser que es capaz de “representar”, de “hablar”, etc.

#### **2.5.24. Idea de educación.**

Forma o noción general no precisada de la realidad educacional.

#### **2.5.25. Momento objetivo.**

Se da en el objeto sobre el que recae la acción. Esta categoría significa que las cosas, las propiedades y las relaciones existen fuera e independientemente de nosotros. Aplicado a las representaciones, a los conceptos o los juicios, señala la fuente de nuestro saber, la base material del mismo.

#### **2.5.26. Momento subjetivo.**

Vivencias, conciencia, necesidades del hombre, inseparable de las relaciones objetivas que se van estableciendo entre el hombre y la realidad circundante.

#### **2.5.27. Objetividad.**

Categoría que denota que un fenómeno, una acción, un estado, etc., está vinculado con objetos, o que él mismo constituye o deviene un objeto por su incorporación a la actividad del sujeto.

#### **2.5.28. Objeto real.**

Categoría filosófica que se entiende como lo dado en el conocimiento o aquello hacia lo que está orientada la actividad cognoscente u otra actividad del sujeto. Mundo objetivo, como objeto de cognición.

#### **2.5.29. Personalidad.**

Relación viviente. Ser humano con sus cualidades socialmente expresadas: intelectuales, emocionales y volitivas. Conjunto concatenado de rasgos y particularidades internas del hombre a través de los cuales se refractan todos los influjos exteriores. Las multiformes necesidades individuales y sociales del ser humano constituyen la fuente de la actividad de la personalidad.

#### **2.5.30. Proceso educacional.**

Realización de valores en el hombre, proceso ascensional.

#### **2.5.31. Realidad educacional.**

Es ilimitada, se encuentra configurada sin cesar por entes que a su vez no son reales, sino ideales –los valores. Es un proceso real, concreto, temporal, en el que existe un educador que educa y un educando que es educado.

#### **2.5.32. Ser educado.**

Es una actividad de carácter receptivo. Un ser modificado y conformado por el educar. Recae la acción. Es lo determinado. Es determinación del yo por el no-yo.

#### **2.5.33. Ser social.**

Categoría filosófica que caracteriza la vida material de la sociedad. El ser social es primario respecto a la conciencia social y existe al margen e independientemente de ella.

#### **2.5.34. Teleología.**

Teleológico. De acuerdo a fines; *telos*. Fin. Forma categorial, que permanece igual, aunque varíen los fines. Doctrina filosófica sobre la *adecuación a fines*, sobre la orientación hacia ellos de todos los fenómenos de la naturaleza.

#### **2.5.35. Universo.**

Mundo material, todo el conjunto de objetos materiales, de las cualitativamente distintas formas de la materia.

### **2.6. Los valores de la educación.**

Luis Felipe Alarco anota que “...el proceso educacional no es proceso cualquiera, sino un proceso de realización de valores, un proceso ascensional. Y son los valores los que le dan sentido al proceso.” (Alarco, 1980: 44). Es así que, sin la determinación de los valores el proceso educacional deja de ser tal, porque este implica un ascenso del espíritu de lo menos a lo más, conformación de la personalidad de acuerdo con lo valioso. Todo proceso humano que remata en este fin es educacional.

Los valores, en cuanto fines de la educación, apunta Luis Felipe Alarco:

“Se relacionan con el proceso de diferentes maneras: 1. Los valores constituyen los fines antes del proceso mismo, son todavía trascendentes, representan una meta, una aspiración, un propósito. 2. Los valores actúan como principio regulador del proceso mismo, dándole dirección, sentido, teleología. 3. Los valores se han realizado en el proceso, han configurado el espíritu del educando.” (Alarco, 1980: 44).

En el primer caso el valor se encuentra antes del proceso; en el segundo, en pleno proceso; en el tercero, en el resultado del proceso. En el proceso propiamente se encuentra el valor solo en el segundo caso.

La vía educativa que surge de tal situación es no quebrar la voluntad de poderío, más bien fortalecerla, aunque encauzándola en una nueva dirección: hacia el hombre mismo, para que llegue a ser dueño de sí. En este sentido, la vía educativa debe ser de espiritualización y, también, de dominio de sí mismo. Es un afinar la sensibilidad para lo valioso, para que inunde al ser su torrente.

Respecto al educador, Luis Felipe Alarco escribe:

“Existe un conjunto de rasgos primordiales que constituyen la esencia del educador. Esta esencia no es de carácter fáctico –esencia óptica-, no se constituye por los caracteres comunes que de hecho existen en todos los educadores concretos, sino que posee fundamentalmente carácter ideal, normativo –esencia normativa-. No se trata de cómo sean *realiter* los educadores, sino cómo son *idealiter*, o sea, cómo deben ser realmente.” (Alarco, 1980: 67).

Este planteamiento se desprende de la estructura misma de la entidad considerada. El educador es un ente que tiene una finalidad que cumplir. Pero de hecho el educador real la cumple con mayor o menor perfección. El grado de adecuación con los valores e imperativos que integran la *esencia normativa* del educador determina que una persona sea un buen o un mal educador. Educador auténtico es el buen educador.

La existencia de estos valores inherentes a la esencia del educador no significa que sean conocidos siempre por los buenos educadores. Hay educadores auténticos que lo son, aunque desconociendo los valores que de facto realizan. No es tampoco evidente que se conozcan todos los valores ni que sean enunciación sumaria e incompleta.

Los caracteres del educador relacionados con los valores son:

- a) *Amor a los educandos.* El afecto por los niños o jóvenes es la fuerza impulsiva que conduce al educador hacia otros seres en formación para socorrerlos. A quien le falta amor por sus discípulos preocupación por sus intereses e inquietudes, no es ni puede ser buen educador. Este amor es más importante que el del artista por su obra, el del político por su acción, el del guerrero por su hazaña, porque de no estar ahí no sólo falta la energía para impulsar, sino que, además, se erige una muralla afectiva entre educador y educando que hace imposible el contacto hondo, la formación fecunda. El proceso educativo deviene, entonces, en mera transmisión de conocimientos, fría y descarnada, carente de un conjunto de valores vivos y fundamentales.
  
- b) *Inquietud por los valores espirituales.* El educador eleva a los educandos. Pero esta elevación se realiza por medio de los valores. La educación es un proceso de realización de valores. Para esto es necesario que el educador sienta en forma viva esos valores superiores que le dan significado a la vida humana. El educador no es el tipo del sabio ni necesita serlo. Su propósito fundamental no es conocer, sino conducir y formar. Una cosa es dedicar la vida a la investigación y al estudio, y otra dedicarse a la enseñanza, a la transmisión de los bienes culturales. No obstante, todo educador debe poseer un alma cultivada, sensible a las manifestaciones superiores del espíritu.

La relación entre el educador y el educando no sólo se da a través de un contenido, sino que es primariamente un enlace humano, personal cargado de valores. No es sólo el hacer del educador el que educa, sino también su ser; al hacer lo que debe hacer, que puede encontrarse constituido en un momento, incluso por un callarse, transparenta su ser, y éste impregna de significado individual su obra. No es exagerado afirmar que, en última instancia, la altura de la personalidad condiciona el valor del educador. Mientras más vigorosa sea esta, con mayor intensidad repercutirá.

Pero los valores que se dan en el educador son captados según la sensibilidad y madurez de los educandos, ejerciendo así diversas influencias, siendo mayor mientras más sensible y fina es el alma del educando. El niño capta la bondad y ternura, la serenidad y paciencia. Almas blandas requieren de suaves y maternas maneras. En la adolescencia repercuten personalidades vigorosas. La forma de vida a la que se aspira es decisiva para esta influencia.

Al respecto, Luis Felipe Alarco anota:

“Los educandos no requieren captar los valores de la personalidad del educador en forma racional y consciente, pero quizá de manera intuitiva y subconsciente; reaccionando afectiva y espontáneamente en movimientos anímicos de acercamiento o repulsa, aunque ignorando el por qué; se entusiasman, permanecen fríos, sin designios de vivir uno u otro momento.” (Alarco, 1980: 74).

Empero, los efectos de la obra educativa no siempre son inmediatos. La educación ética y social requiere casi siempre un lapso dilatado. Pero, la siembra tiene a veces repercusiones lejanas. Más adelante, madura el fruto. La misión del educador es formar la personalidad del educando. El educador necesita actuar. Para ello, debe cumplir con un conjunto de exigencias. Le son necesarios la paciencia, la constancia, el dominio de sí, la claridad en la exposición.

La acción del educador tiende al bien del educando. Sobre el particular Luis Felipe Alarco apunta:

“En la conducta del educador se dan valores autónomos que no requieren tener valor educativo, ni aun para él mismo. El afecto, el entusiasmo, la entrega del educando a su obra poseen un valor en sí. El amor se proyecta al educando, al objeto de su obra. Pero la actitud es en sí misma valiosa, independientemente de las repercusiones que pueda ejercer sobre el educando; aun ahí donde sea incomprensida, criticada y sin resonancia fecunda.” (Alarco, 1980: 79).

Suponiendo, por ejemplo, que un educador reaccione con bondad y altura ante la conducta innoble de un educando, y que este la juzgue despectivamente como fruto de su debilidad, falseando así su significación profunda; no por eso deja de tener un alto valor ético aquella actitud, a pesar de haber sido quizá nulo su valor educativo. A veces, en circunstancias



especiales, el educador debe actuar de una manera determinada incluso en el caso de no ser comprendido. El valor humano de su conducta es independiente del juicio de los educandos y de toda estimativa. Este valor, en cuanto valor humano, por sí mismo, al ofrecer sus dones, su tesoro, exige ser captado.

El educador, cuando es sincero y noble, encuentra por lo común repercusiones en el alma del educando. Mientras más alto es el valor intrínseco de su actitud, mayores influencias educativas ejerce. La fuerza educativa irradiada por la persona es dependiente del valor en sí de esta última. El valor autónomo de la actitud fundamenta la eficacia de la acción educativa. Es necesario reafirmar que, en todo proceso educacional existe una doble actividad: una, la del educador y otra, la del educando, que le sale al encuentro.

El ser educado no es un mero recibir la acción educativa, sino un actuar, un tener experiencias propias, un vivir, en el que se es modificado en sentido ascendente. El educando es la persona en cuanto se forma. La formación implica actividad, actividad valorativa. La actividad tiene sus valores autónomos. El educando se esfuerza, trabaja, asimila. El maestro conoce y estimula a los niños atentos, aplicados. Pero esta actividad tiene como meta el fruto: la formación. Y esa, a su vez, contiene sus valores propios.

La educación debe basarse en el desenvolvimiento armónico de las dotes naturales, de las fuerzas inmanentes del educando. Por eso debe recurrirse a la espontaneidad y no a la imposición. Hay que respetar la libertad del educando. Sobre el particular, Luis Felipe Alarco hace referencia a la posición que tuvo Rousseau:

“...se encuentra impregnada de altos valores. Ella ha insistido en la importancia de la individualidad del niño en una época en que existe el peligro de que la formación espiritual de la persona desaparezca bajo el engranaje de lo cuantitativo, del esquematismo, de la deshumanización. Ha destacado la significación del individuo frente a lo masivo, impersonal, mecánico.” (Alarco, 1980: 85).

En realidad, el educando es conformado por el medio cultural y social en el que vive. Mientras más rico en valores superiores sea este, estímulos de más alta calidad educarán su espíritu. El afuera pasará a constituir parte de su adentro y se manifestará más adelante espontáneamente. También es necesario puntualizar que, el proceso educacional apunta hacia el contenido, como a uno de sus momentos, toda vez que, el contenido es el correlato necesario de los actos en que se efectúa la educación.

Y ¿qué es el contenido educativo? Pregunta Luis Felipe Alarco y su respuesta es: “La materia asimilada por el educando. Un ente se convierte en contenido educativo cuando participa como materia en la realidad educacional, es decir, cuando es portador de valores que enriquecen la personalidad del educando.” (Alarco, 1980: 95).

Es así que, el contenido educativo es un bien, o sea, ente valioso. Pero no todo bien es contenido educativo, pero si todo contenido educativo descansa y supone un bien. Porque los bienes contienen valores, pueden devenir en contenidos educativos. Por tanto, para que un ente se convierta en contenido educativo debe ser bien, o sea, debe poseer determinadas cualidades intrínsecas que lo hagan valioso. Lo valioso debe encontrarse en el ente, en el bien, antes de ser contenido educativo. Y porque es bien es contenido educativo. Existe así una dependencia del contenido educativo en relación con los valores. En esta relación radica su dependencia axiológica.

El contenido educativo posee un valor que descansa en el valor del bien en que se apoya; pero no es solo este valor el que lo convierte en educativo, sino su capacidad de educar. “El contenido educativo posee un doble valor: un valor en cuanto es ente valioso –bien-, independiente del proceso educacional; y un valor en cuanto contenido educativo, es decir, en cuanto forma la personalidad del educando.” (Alarco, 1980: 98).

El contenido educativo reside en la apreciación de valores, pero el contenido no es el valor, sino la estimación del valor. Los valores y disvalores constituyen la condición necesaria para que se produzca la estimativa. En la educación se deben mostrar valores. Pero, lo más importante es que sean intuitos adecuadamente y comprendidos. Por eso se

dice que al contenido educativo se le entiende como la región de los valores en cuanto es divisada.

La estimativa y los valores son fases complementarias del contenido. La estimativa es estimativa de valores. El educando debe divisar los valores mismos. Sin intuición personal no hay saber auténtico acerca de ellos. Pero no es suficiente mostrar los valores. Pueden yacer ahí y, a pesar de ello, no ser divisados. Es por eso indispensable educar lo humano en el hombre. “La educación es el proceso de formación de la persona en función de los valores. La persona es educada en su contacto con los valores del contenido” (Alarco, 1980: 102)

Por eso, el valor educativo de un contenido descansa en los valores en sí que lo sustentan, pero se encuentra condicionado por los educandos. Y, por consiguiente, no es correcto plantearse en abstracto el problema ¿cuál es el valor educativo de este contenido? sin tener presente a los educandos que van a entrar en contacto con él.

## **2.7. La orientación télica de la educación.**

Corresponde a la filosofía la difícil pero importante misión de señalar la orientación teleológica de la educación. Esto implica una actitud reflexiva del espíritu capaz de aprender el sentido de la naturaleza humana y de la cultura imperante, al mismo tiempo que el carácter nacional y los mandatos y las necesidades de la época y del medio. Se trata en suma, de una concepción del mundo y del yo, en el plano superior desde el que es posible alcanzar una visión total de las cosas y en que predominan las ideas de amplitud universal, pero partiendo de una determinada realidad cuyas características intransferibles contribuyen a la formación de una personalidad histórica.

La palabra ‘fin’ posee dos diversos grupos de significaciones fundamentales:

- a) El fin, como opuesto a comienzo, es la conclusión, el término; es la cesación de un fenómeno en el tiempo o en el límite de un objeto en el espacio.

- b) El fin, como opuesto a medio para obtener algo, es aquello para lo que existe una entidad.

El fin es considerado en el presente trabajo exclusivamente en su segunda significación. El fin es el para qué de una entidad, a la cual supone. Existe así una relación entre ambos componentes que es más que una simple conjunción. En la entidad télica existe una remisión al fin. Esta remisión denota que está referida a algo. El fin es el contenido de esta remisión, de este para qué. No obstante la referencia de la entidad télica a su fin, puede apartarse de él, aunque desfigurándose.

En sí mismo considerado, el fin no indica siempre proceso temporal para ser realizado en el futuro. La entidad puede contener ya su fin. En el ámbito de la presente inquisición es suficiente destacar tres tipos de fines: subjetivo, objetivo y normativo.

#### **2.7.1. El fin subjetivo**

El fin es la meta de un proyecto. Requiere ser propuesto por el yo, representado y querido. Presupone, por lo tanto, un sujeto y un contenido, existente o no en la realidad. Ejemplo: un novelista quiere escribir un libro. En este caso, el contenido es inexistente, debe ser creado. El fin implica algo sentido como carencia y la tendencia a suprimirla. Más, en última instancia, puede ser realizado, pero también no serlo; produciéndose, a veces, una situación de fines: lo que fue elegido simplemente como medio, convertirse en fin. Al respecto Luis F. Alarco nos presenta el siguiente ejemplo:

“Un estudiante se propone ser abogado y estudia previamente en la Facultad de Letras, por así exigírselo la Universidad. Pero se desanima y no estudia Derecho. Ya no quiere ser abogado. Ser abogado deja de ser un fin para él. Pero este mismo estudiante quiere ser ahora doctor en letras. Sus estudios de Letras habían constituido antes un medio para ingresar a la Facultad de Derecho. Ahora constituyen ya un fin.” (Alarco, 1980: 120).

Determinados entes carecen de dirección télica. Pero pueden adquirir carácter de fin, aunque le sea contingente y externo. Porque es en su relación con el hombre que un contenido dado se presenta subjetivamente como fin. Lo es mientras es propuesto, encontrándose mantenida su existencia de fin por el querer humano. Este querer, a su vez, se halla condicionado por la facilidad. Solo lo que es posible, o se presenta como tal, en una circunstancia, es susceptible de tornarse en fin. La realidad es requisito de su aparición. Pero, el fin es, precisamente, el rebasamiento de los hechos en su orden actual hacia una meta, la negación es una de sus aristas, del orden vigente.

El fin es el para qué de un acto, el contenido al que se proyecta, confiriéndole sentido desde su trascendencia. En este caso, el fin es, además, el por qué, la causa final hacia la que retorna el proceso. Los fines, considerados en cuanto tales, se encuentran en todos los grados que van del bien al mal, de lo bello a lo feo sin alterar, por ello, su naturaleza ontológica. Luis Felipe Alarco propone el ejemplo siguiente con fines de precisar el precedente planteamiento del fin: “El criminal que prepara su delito quiere objetivamente el mal y no obstante, este fin, en cuanto fin, es idéntico al de la acción heroica. Lo que aquí varía es el contenido, no el fin en cuanto fin.” (Alarco, 1980: 121). Es así que, ninguno de los dos es más o menos fin que el otro, ni difieren ontológicamente en su naturaleza, aunque uno sea tenebroso y el otro, resplandeciente.

### **2.7.2. El fin objetivo**

La empresa humana se plasma en obra, en configuración de lo real, en objetivación de contenidos culturales. El fin reside aquí en la obra misma, en el objeto con dirección télica. Por ejemplo, un pintor diseña un cuadro. El dibujo, constituye la obra, el fin objetivo. Ya no es algo a realizar, sino realizado, aunque, paradójicamente es irreal. Pero le confiere al ente real, en el que descansa, una dimensión nueva, que constituye el núcleo de su ser.

Por encima de las determinaciones reales existentes, la forma que incluye el fin, es determinación axiológica. La obra, una vez plasmada, conserva su fin independientemente de su creador, lo posee objetivamente. Pero objetivamente no quiere decir independencia absoluta relativamente a todo hombre. Esta es la condición de la existencia del fin, no obstante la objetividad. Porque el fin de la obra, remite, en última instancia, al ente humano. El fin ya no está en el sujeto, sino en el ente mismo.

### **2.7.3. El fin normativo**

El fin descansa en el valor. Los valores existen idealmente. Al ser aprehendidos por el sujeto tienden a conformar la región de la realidad, surgiendo como deber ser, como norma. El valor deviene fin, contenido de la norma. La disconformidad entre lo real y el valor, crea la tensión, mostrándose el valor como exigencia, en su carácter de fin.

El fin es el valor, en tanto deber ser, revelado como contenido a realizar. El fin supone el valor, pero, además, el ámbito real en que debe plasmarse. Pues, no toda realidad concreta se subordina a idénticas normas. Los valores que ha de cumplir el educador no son iguales a los del educando. El fin posee objetividad. El sujeto no es libre de establecer fines a su arbitrio, en una circunstancia dada, sino debe reconocer los requeridos. Solo estos poseen carácter normativo. El fin, entonces, no desaparece cuando no es cumplido, pero tampoco cuando lo es; en este último caso, la realidad es como debe ser.

### **2.7.4. El fin y la intención educativa**

Toda educación posee un fin. Pero ¿qué tipo de fin? En primer término, el fin normativo. Él es condición necesaria de todo proceso educacional o, lo que es igual, no hay educación sin fin normativo. El fin subjetivo posee también considerable importancia, pero debe encontrarse condicionado por el fin normativo. Se manifiesta en toda educación intencional y sistemática, en toda organización educativa que se propone educar, en algún sentido, a los miembros de una

comunidad. La educación contemporánea se propone extender la cultura superior a grupos cada vez más amplios de la comunidad. No se puede negar, en manera alguna, la importancia del fin educativo. Los maestros, en cuanto cumplen su misión de tales, deben divisar y ser conscientes de los fines propuestos. Esta tarea es de importancia suma para orientar adecuadamente el proceso educacional.

Sin embargo, ciertas tesis pedagógicas afirman demasiado, al considerar que donde no existe una tal intención educativa se produce simplemente un proceso espontáneo que no puede ser denominado educacional. Esta posición es errónea. Todo aquello que perfecciona al hombre es educativo. El proceso de perfeccionamiento del hombre es educacional, independiente del hecho de ser o no propuesto.

El educador no es simplemente el que quiere educar y lo hace, sino todo aquel que ejerce influencia favorable sobre el hombre y, por tanto, la educa de facto. Un educador expone un contenido. El educando puede divisar aristas no captadas por el educador y despertarse en él un interés no previsto. Según la tesis expuesta, solo aquello que participa de la intención del educador es educativo, por tanto, estos aspectos no serían educativos.

Con respecto a la intención pueden distinguirse cuatro casos diferentes:

1. *Educación intencional. Ser educado intencional.* Se produce cuando el educador se propone educar y lo hace; y el educando, a su vez, desea ser educado, y lo es de facto. A la intención de educar del educador se une la intención del educando de ser educado. Considerado en abstracto es el caso más favorable para que se produzca la educación. Pero, no por eso es el único.
2. *Educación inintencional. Ser educado intencional.* Un educador transmite un contenido objetivo. La materia es difícil y el educador lo hace con gran paciencia, bondad y entusiasmo. Lo que él se propone transmitir es el contenido intelectual, no su paciencia ni su

bondad ni su entusiasmo. No obstante, estas notas de su actitud también son captados por el educando, influyen sobre él. Quiere ser como su maestro es, bondadoso, entusiasta, cordial. Negar valor educativo a la irradiación de la personalidad del educador es desconocer uno de los factores educativos más importantes.

3. *Educación intencional. Ser educado inintencional.* El educador se propone educar. Pero el educando carece de interés y hace con disgusto lo que le ordenan. Esto acontece con frecuencia en la educación familiar. El joven se rebela contra la manera de ser de sus padres, contra sus costumbres y creencias. No obstante, puede ser moldeado por ellas muchos más profundamente de lo que él mismo considera. A veces requiere llegar a la edad adulta para comprender el sentido de la educación recibida. Ahora bien, ahí donde ha sido moldeado espiritualmente ha habido educación, incluso en el caso que se haya operado independientemente de su voluntad o contra ella en una etapa dada.
4. *Educación inintencional. Ser educado inintencional.* Un maestro enseña su curso. Al alumno ni le interesa ni lo aprende. Pero la personalidad del maestro influye sobre él, aunque sin percatarse de ello. Incluso, por tal o cual motivo, se encuentra conscientemente, como compensación subconsciente, enfrentándose a él y siendo su crítico. Es la reacción de un alma juvenil que quiere auto-affirmarse, que en el fondo teme el influjo de su maestro. El alumno cree tenerlo lejos y, en realidad, lo tiene cerca. El maestro mismo quizá no repara en esta irradiación, entre otras razones, porque no se la ha propuesto y porque se sumerge en el ser del alumno. Hay aquí educación, producida más allá de la intención del educador y del educando.



### 2.7.5. Clases de fines educativos

La educación depende de manera fundamental de sus fines. Ellos hacen que el proceso educacional sea propiamente tal, confiriéndole su sentido. Una filosofía de la educación que pretenda simplificar la complejidad del fenómeno descartando la problemática de los fines, suprime su núcleo fundamental. La temática de los fines es una de las más oscuras y difíciles. Para abordarla se precisa una clasificación previa que ofrezca una cierta claridad e impida la confusión.

Se puede distinguir, desde una perspectiva dada, tres clases de fines:

- 1° *Fines generales* que valen para el hombre en cuanto tal, y que tienen su fuente en la constitución metafísica del hombre, en su puesto en el cosmos.
- 2° *Fines particulares*, determinados por la circunstancia nacional, social, histórica, que se modifican con el lugar y el tiempo.
- 3° *Fines individuales*, condicionados por la índole peculiar de los educandos, que son diversos en su posibilidad de desenvolvimiento.

No se trata de tres clases que se encuentran separados como comportamientos diversos de una entidad, sino más bien, de planos de diferente abstracción, reunidos en un caso concreto.

El fin particular y el individual son, en este caso, simples concreciones del fin general. Pero también un mismo fin particular debe concretarse en formas diversas de acuerdo con la individualidad del educando.

La Antropología Pedagógica indica los fines más generales del hombre. Estos fines no son creados por la filosofía, sino simplemente

analizados, clasificados, iluminados. Ahí donde rige una concepción firme y nítida acerca del hombre, los fines mismos no se tornan problemáticos, porque se está (o se cree estar) en posesión definitiva de la verdad fundamental.

Luis F. Alarco escribe que "...los fines generales del hombre expresan no tanto lo que el hombre es, sino lo que debe ser." (Alarco, 1980: 136). Por eso, es probable que la humanidad en su decurso descubra nuevos fines de no escasa importancia. Se opera así, en la historia, un ensanchamiento de la perspectiva humana acerca de sí misma. Pero también algunos de los fines capitales pueden ser indebidamente relegados como en el caso contemporáneo, el respeto a la persona, en ciertas formas político-sociales.

En el devenir histórico se produce así una modificación en estos fines generales mismos. Pero el hecho de que determinados fines no sean queridos en una realidad determinada, no significa que no deben serlo. El devenir de la humanidad adquiere, además, otras modalidades centrales: los fines generales pueden permanecer, más o menos iguales, pero modificarse la jerarquía en que se encuentran escalonados. Lo que antes era más importante, lo es menos y viceversa. O si no, los fines generales subsisten, pero su plasmación concreta adquiere diversa modalidad. De esta manera, se producen las más diversas constelaciones entre las diferentes modalidades notadas.

Un mismo fin general puede concretarse de múltiples maneras en los fines particulares. De ahí que diversos fines particulares puedan referirse a un mismo fin general. Si en la historia se observan algunas modificaciones en los fines generales, en cambio la variación de los fines particulares es incesante y sin límite. Mientras que los fines generales, en sus lineamientos principales, son permanentes, porque la posición metafísica del hombre en el cosmos permanece igual en lo sustantivo; los fines particulares, condicionados por la circunstancia concreta, son transitorios y variables, porque el ámbito social y cultural se desenvuelve en formas siempre renovadas.

### 2.7.6. La filosofía de la educación y la determinación de los fines

Establecer los fines de la educación implica aceptar una tabla de valores. Es preciso partir del supuesto de que es valiosa la educación. Porque si se afirma que el hombre debe conocer el mundo en el que habita, debe respetar a los demás hombres, etc., se admite que el saber vale más que la ignorancia, que el respeto humano vale más que la intolerancia. Y que estos valores no sólo son deseables, sino que es preciso que se conviertan en metas del proceso educacional.

“Quién proporciona los fines de la educación vienen a ser las ideas y creencias acerca de la relación del hombre con el mundo, con la comunidad y con Dios, son ellas las que determinan los fines de la educación.” (Alarco, 1980: 138). De ahí la importancia de los conceptos metafísicos, social políticos, religiosos.

Cuando las condiciones materiales y espirituales se modifican, surgiendo otras exigencias y labores, se presenta la necesidad de adaptar los fines de la educación –fines particulares- a esa circunstancia. Las aspiraciones de una comunidad, su experiencia religiosa, su concepción del mundo, sus *ethos*, se traducen en la concepción educativa, condicionando sus fines. Y en las épocas de renovación, ahí cuando nuevos valores son descubiertos o vividos, y la comunidad se proyecta con intensidad hacia ellos, la educación tiene que modificarse para estar de acuerdo con la sensibilidad de su tiempo. Pero esta adaptación, a su vez, tiene su ritmo propio, sus caminos y procedimientos específicos, que deben también avanzar, descubrirse, para cumplir con su reciente cometido.

La meditación filosófica tampoco crea estos fines particulares, sino simplemente los descubre, en ciertos casos; en otros, los examina y sistematiza. Pero no, por eso, debe sub-estimarse su misión. Ella puede destacar fines que permanecen relegados o en peligro de extinción. En otros casos, los fines son perseguidos, pero yacen oscuros, sin clara conciencia de ellos; aquí la filosofía esclarece, saca a luz lo que permanecía en la penumbra.

No se puede contestar de manera unívoca quien determina los fines de la educación, por darse de muy diversas maneras. El espíritu objetivo de una comunidad constituye el fondo del cual surgen los fines, plasmándose en diversas modalidades. En él se inspira la educación familiar para cumplir con su misión. Desde un ambiente espiritual dado, los padres recogen la tradición en lo que se han nutrido para conformar a sus hijos. Ellos, por lo general, no poseen conciencia clara de los fines, pero cumplen con ellos en cuanto moldean el alma de sus hijos. En la educación pública es el Estado quien determina los fines, pero no a su arbitrio, sino reparando en las necesidades de la comunidad. Existe aquí una situación objetiva condicionante. Las instituciones culturales de diversa índole se trazan a sí mismas fines de distinta índole – religiosos, artísticos, culturales, deportivos, sociales, etc.-, según la finalidad que pretenden conseguir.

## **2.8. Las doctrinas pedagógicas**

La filosofía de la educación debe resolver el problema ¿qué es la educación? ¿Qué es la realidad educacional? Estas preguntas han sido formuladas por los pensadores de las diferentes épocas. Por ello, es conveniente conocer estas respuestas, no obstante encontrarse superadas desde el punto de vista de la filosofía del siglo XX, porque ellas palpitan todavía en las ideas del hombre culto de nuestra época, así como en diversos sistemas contemporáneos de pedagogía. En efecto, en la segunda mitad del siglo XIX hubo tres grandes respuestas a la cuestión educativa: la naturalista, la psicologista y la sociologista.

### **2.8.1. El naturalismo**

#### **2.8.1.1. Premisas filosóficas**

El hombre para el naturalismo no es más que un producto de la materia. Así como los seres orgánicos no significan más que un estadio en la evolución de la materia inorgánica, así también el hombre no es más que un producto tardío de esa misma evolución. El hombre es, por esencia, un

ser natural. Todas las fuentes de las cuales surge, en las cuales se ampara y se mantiene, se encuentra en la naturaleza. Por tanto, no existe ninguna distinción de carácter esencial entre el hombre y los demás animales. El hombre es considerado como un animal más, en mayor grado de perfección quizá, animal racional pero sin dejar por eso de ser animal.

Si el hombre se encuentra regido, determinado por leyes naturales, puede ser entonces estudiado por las ciencias de la naturaleza. Debido a este planteamiento fue posible la creación de la psicología experimental, que partió de la premisa siguiente: los experimentos que se realizan en la naturaleza pueden llevarse a cabo análogamente en el hombre.

Ahora bien, si el hombre es un producto natural derivado de la evolución, un animal perfeccionado, las fuerzas que lo hacen actuar serán también fuerzas naturales. Desde aquí, desde lo hondo del hombre hay que comprenderlo; desde sus instintos o impulsos reprimidos y falseados por la convención externa. Algunos llegan incluso a considerar que el hombre es un animal debilitado, ya que la fuerza de su instinto es menos potente que en los animales.

¿Cuáles pueden ser las consecuencias éticas de una concepción que tiende a denigrar al hombre, a convertir su espíritu en algo accesorio y a exaltar el instinto y el impulso? El hombre, dicen muchos naturalistas, debe ser un buen animal. Porque la vida es lucha. Lucha por la existencia. Y, aquí triunfa el más fuerte. La vida tiende a mantenerse a sí misma, a acrecentarse. La vida es instinto de poderío, voluntad de poderío. Así es. Así debe ser. Así será. Porque sobre las convenciones sociales, más allá de los prejuicios

éticos, triunfa lo auténtico, lo natural, lo que el hombre es en sus profundidades: un ser biológico sediento de vida.

#### **2.8.1.2. Tesis educativa**

El hombre nace desamparado. Requiere en su infancia de la asistencia de los adultos. En esto se diferencia de numerosos animales que se encuentran desde su nacimiento listos para vivir por sí mismos. El hombre, en cambio, requiere cuidado. El niño debe ser ayudado a adaptarse a las condiciones ambientales, a vivir por sí mismo. El educador es cual un jardinero; se debe limitar a ayudar el crecimiento, a proporcionar condiciones favorables, a corregir éstos o aquellos defectos. El desenvolvimiento acaece de acuerdo con la naturaleza. Y, la naturaleza posee su propio ritmo, su propia regularidad que no debe ser alterada arbitrariamente desde fuera. Los fines de la educación, por eso, no deben ser impuestos desde fuera, sino deben brotar del horizonte del educando mismo. Porque lo principal en la educación es la vida misma. Vida que no debe marchitarse por exigencias convencionales e inútiles. Lo principal es el tono vital, la fuerza con la que el niño se desenvuelve. Porque la educación es vida y debe servir para preparar al educando para la vida.

#### **2.8.1.3. Significación**

La posición naturalista destacó diversos rasgos positivos en el proceso educativo. Rasgos que habían permanecido ocultos o descuidados en la escuela tradicional. De ahí que desde el punto de vista histórico, no todo haya sido negativo en la posición naturalista; aunque, a nuestro entender, sea errónea en lo fundamental su tesis metafísica acerca del hombre.

¿Qué descubre de nuevo el naturalismo en la realidad educacional? Frente a la concepción tradicional que había

degenerado, en cierta forma, en una imposición externa, árida, rutinaria, abstracta de los bienes culturales; el naturalismo acentúa el valor de lo espontáneo, del adentro, de la salud, de la alegría. Es decir, el proceso educativo no debe limitarse a ser una mera transmisión de conocimientos de parte del educador, sino que este debe tener en cuenta los intereses, los anhelos concretos del niño. La educación por eso no debe operar meramente desde fuera, sino fundamentalmente desde dentro, esto es, debe responder a las inquietudes que palpitan en el educando. La educación no debe ser proporcionada en un ambiente artificial, rígido, duro, donde todo movimiento, todo síntoma de vida de los niños pequeños sea condenado como indisciplina, sino en un ambiente alegre, vivo, donde los educandos no sean meros espectadores, sino también actores.

#### **2.8.1.4. Crítica**

En el planteamiento metafísico del naturalismo existen serios errores que se traducen no sólo en su idea acerca del hombre, sino que repercuten también en su concepción del proceso educativo.

- a) *No todo lo vital es valioso.* Es verdad que la vitalidad es un bien. Pero la vitalidad puede poseer tanto carácter positivo como negativo. Impulsos vitales poderosos pueden, por ejemplo, conducir a un hombre al crimen. Muchos criminales, bandidos, bandoleros, poseen indiscutiblemente una increíble vitalidad. El crimen es por lo regular un signo vital. Pero, no por eso es valioso.
- b) *No es lo vital, sino la calidad de lo vital lo decisivo.* Lo vital puede poseer carácter negativo. Lo importante por

eso es la calidad de lo vital. Y esta calidad se encuentra determinada por lo valioso. Cuando la vitalidad se encuentra encauzada hacia la obtención de valores superiores, entonces la vitalidad misma es buena. Por eso, está bien desenvolver la vitalidad de los educandos, pero siempre que esta se encuentre proyectada hacia el bien, hacia la justicia, hacia los bienes superiores del hombre.

c) *Lo vital debe ser configurado.* Se ha indicado que la vitalidad debe encontrarse proyectada hacia los bienes superiores. Pero, esto no es suficiente. No es exacto que todo lo vital deba ser estimulado. Hay impulsos vitales que deben ser reprimidos, doblegados. Hay numerosos instintos en el hombre que deben ser contenidos. El hombre es el ser que sabe decir no a la vida. El hombre no es un esclavo de sus instintos y de sus pasiones, sino que es un ser libre. El hombre puede elegir y de este poder elegir nace su responsabilidad. Es precisamente el hombre inferior quien sigue siempre sus propios impulsos instintivos, su propio egoísmo. El hombre superior, en cambio, actúa de acuerdo con normas éticas objetivas, subordina sus intereses individuales a los colectivos. Por eso, consideraba Sócrates que sólo puede ser verdadero estadista aquel que se ha vencido a sí mismo; porque sólo este está dispuesto siempre a luchar por los intereses colectivos.

d) *No es lo biológico, sino lo espiritual lo que caracteriza al hombre.* La vida no es el valor más alto. El hombre tiene de común con los animales la vida biológica. Pero se diferencia de estos por su espíritu. Que la vida no es el bien más alto se ve claramente en todos los casos de heroísmo. El héroe pierde su vida para cumplir con el



deber. Esto se ve nítidamente en la muerte de Sócrates: él pudo haber vivido, pero dejando de cumplir con su misión. Él prefirió la muerte a una vida alejada del destino que Dios le había encomendado. De ser la vida el valor más alto, Sócrates estaría equivocado, lo estarían todos aquellos que han dado su sangre y su vida para permanecer fieles a su fe y a su causa. Por eso, el naturalismo, al detenerse sólo en los bajos fondos del hombre, al descorrer sólo su aspecto animal, desfigura la esencia misma del ser humano, no puede comprender su lucha milenaria por ascender a los recintos del espíritu. Por eso, el naturalismo ha conducido al hombre –y no sólo ahora, sino ya desde la época de los sofistas-, a la adoración ciega de la fuerza, de la violencia, del poder, sin escrúpulos morales en su empleo, sin piedad, porque parte del principio de que el hombre no es más que un animal ¿y qué animal actúa en otra forma?-, desconociendo que la vida auténtica del hombre es la vida del espíritu.

## **2.8.2. El psicologismo**

### **2.8.2.1. Premisas filosóficas**

El psicologismo es la posición filosófica que tiende a ver en los fenómenos psíquicos la fuente exclusiva de las ideas acerca del hombre y del universo.

Todo aquello que se piensa acerca del mundo, sostiene esta escuela, se encuentra determinada por la estructura psíquica del sujeto. Si el hombre tuviera otra contextura psicológica contemplaría el mundo de diversa manera. Si piensa como piensa es porque su mente se encuentra determinada en esta forma concreta. Las leyes que determinan el pensamiento no son principios objetivamente válidos, sino poseen mero carácter subjetivo. Así, por

ejemplo, los posibles habitantes del planeta Marte, en caso de poseer intelecto constituido diferentemente al humano, pensarían en forma distinta. El hombre se encuentra, entonces, en cierta forma, encerrado dentro de sí mismo. Cree conocer el mundo tal como es en sí, pero lo único que conoce son los resplandores que las cosas producen en él. Pero, aún más, cada época histórica, cada hombre, posee su propio mundo, su propia verdad. Así, por ejemplo, los artistas tienden a ver las cosas desde la perspectiva de lo bello; los hombres prácticos desde la de lo que posee alguna utilidad.

Esta es, pues, una posición que conduce al relativismo gnoseológico. Los conocimientos no poseen validez objetiva sino meramente subjetiva; sólo valen para los hombres de una época o de una clase social o de un individuo.

#### **2.8.2.2. Tesis educativa**

La fuente principal de la educación se encuentra en lo psíquico. Por eso, la psicología es la ciencia fundamental de la educación. Tanto el educar como el ser educado son procesos psíquicos. Estos procesos se encuentran regulados por leyes psicológicas. Es indispensable conocer la psicología porque esta proporciona las bases de la psicología científica. Es necesario, en el proceso educativo, conocer cuál es la constitución psíquica de los diferentes educandos para poderlos educar en forma apropiada de acuerdo con su individualidad. Cada educando aprende solo lo que puede aprender. De nada sirve pretender enseñar materias y cuestiones más allá de la capacidad concreta de los educandos. Es necesario, por eso, enseñar solo aquello que puede ser captado por el educando, que salga por decirlo así, al encuentro de sus intereses y preocupaciones, para obtener fértil cosecha.

### 2.8.2.3. Significación

Esta posición tiene la ventaja de haber visto claramente la importancia de comprender al niño, de haber descubierto el mundo infantil. Por tanto, al niño no debe educársele de acuerdo con los fines y propósitos del adulto, ni el proceso educativo debe ser una mera preparación para la vida adulta, sino deben desenvolverse una serie de cualidades que son valiosas en esta época. En esta forma ha sido posible que la educación haya devenido más humana, más comprensiva, más correcta.

Esta posición ha distinguido también claramente la importancia en educación de las diversas personalidades. No a todos se les puede exigir lo mismo. Cada educando tiene diferentes aptitudes. Y es valiéndose de estas, desenvolviéndolas, como se debe educar. Por tanto, ha ido contra el esquematismo en la enseñanza. También ha contribuido a la educación de los niños anormales. Ha influido poderosamente, además, en el desenvolvimiento de la didáctica.

### 2.8.2.4. Crítica

También el psicologismo es una concepción estrecha del hombre, del mundo, de la educación. A este planteamiento se le pueden hacer las siguientes observaciones principales:

a) *No todo lo psicológico es valioso.* Diversos estados psíquicos como la envidia, la sed de venganza, el odio, la vanidad, etc., deben ser combatidos. Por tanto, lo psíquico mismo debe ser configurado. Aquí se puede decir lo mismo que en el caso de lo vital, no es lo psíquico sino la calidad de lo psíquico lo fundamental. ¿Y de qué depende esta calidad? De algo metapsíquico, de lo valioso, del

mundo de los valores. Solo cuando se realiza un valor superior, la vida psíquica misma proyectada hacia él es valiosa. Porque el hombre tiene de común con los animales el poseer vida psíquica. Pero, el hombre se puede proyectar por encima de sí mismo, cumplir con un conjunto de normas e ideales; permaneciendo en cambio el animal sumergido dentro de sí mismo, incapaz de objetividad, esclavo de sus reflejos y de sus instintos.

b) *Lo psíquico puede encontrarse condicionado por motivos metapsíquicos que lo explican.* Por ejemplo, cuando se piensa en  $2+2=4$ , el contenido del pensamiento se encuentra determinado por la naturaleza misma de la relación matemática. Esta relación es independiente del sujeto. Todo ser, cualquiera que sea, si piensa correctamente sobre esa relación, tiene que pensar que 2 más 2 son 4. Puede pensar en otra forma, pero entonces, estará equivocado. Por tanto, cuando se piensa en algo, y el pensamiento es verdadero, este se encuentra condicionado no solo por el sujeto, sino fundamentalmente por el objeto. No es cierto, pues, que el ente humano se encuentra determinado exclusivamente por motivos subjetivos. El hombre está en relación con el mundo, con otros hombres, con la cultura, con la región de los valores, y todos estos factores objetivos influyen en el sujeto y determinan el contenido de su vida mental.

c) *Lo psíquico no indica los fines de la educación.* Lo psíquico muestra los hechos. Un educando es así. Así ha sido educado. Pero no indica si debe ser así, si está bien que sea así. Esto no lo puede decir la psicología. Porque la psicología no establece los fines. La psicología es cierto, puede rechazar determinados fines en un momento dado

de la evolución del educando; por ejemplo: puede decir que este niño no se encuentra maduro para el aprendizaje de la lectura, que estos educandos no poseen aún madurez intelectual suficiente para aprender el Cálculo Infinitesimal. Pero nada más. Ella no decide si es conveniente o no estudiar en el Perú la Historia de América. Porque hay materias para las que educandos de un nivel mental dado pueden encontrarse maduros, y, sin embargo, no ser conveniente su enseñanza; ejemplo: por medio de mapas, dibujos, cinema, grabados, libros, métodos adecuados, educadores brillantes, se puede hacer que los niños peruanos aprendan el sistema ferroviario inglés y, sin embargo, ser esta materia inútil.

Es una consideración filosófica, pero de carácter concreto, teniendo en cuenta las diversas circunstancias en las que vive el educando, la que decide cuáles son los objetivos particulares que deben alcanzarse en el proceso educativo.

### **2.8.3. El sociologismo**

#### **2.8.3.1. Premisas filosóficas**

El hombre es un ser social. No es un ser aislado, sino vive en sociedad. Múltiples vínculos lo unen a la comunidad en la que vive. En el transcurso de su vida se impregna del espíritu objetivo. Hay que diferenciar entre espíritu subjetivo y espíritu objetivo. El espíritu subjetivo es el espíritu individual de cada persona. El espíritu objetivo está constituido por aquellas manifestaciones del espíritu humano de carácter supra-individual, como el Estado, el idioma, la civilización, la ciencia, la cultura. El primero en delinear nítidamente el espíritu objetivo fue Hegel. Pero las condiciones sociales cambian. El espíritu objetivo deviene.

Al hombre se le presentan siempre nuevas tareas en el transcurso de su historia.

El hombre individual es ya un producto social. Para comprender a un hombre hay que reparar primero en las condiciones sociales concretas en las que vive. Toda manifestación del espíritu humano puede ser comprendida por los motivos sociológicos que la condicionan.

El individuo, además, es un ser temporalmente finito. Vive en una época. Se empapa en el ambiente de su época. Y este es siempre distinto en cada momento de la historia. Un mismo ritmo anima las diversas manifestaciones culturales de una época dada. Aspiraciones análogas se manifiestan en el arte, la ciencia, la política de una misma época. Recuérdese el caso del romanticismo. Esta no fue una mera manifestación literaria, sino que impregnó el ambiente todo de la época: la pintura, la música, la arquitectura, la filosofía, las costumbres, la política, la ciencia. Y cosa análoga sucede más adelante, cuando los hombres, como reacción a los arrebatos sentimentales de los románticos, a sus sueños visionarios, pretenden descender a la ruda realidad y caen en el extremo contrario, en el naturalismo, en una posición que, cubierta aparentemente bajo el manto de la ciencia, es ciega para los valores del espíritu.

El historicismo es una variante del sociologismo. Considera que el hombre sólo puede ver al mundo desde su época. Cada época tiene así una diversa concepción del universo. Ninguna de ellas es verdadera en sí. Todas son verdaderas solo para los hombres de su tiempo.

### **2.8.3.2. Tesis educativa**

La educación es un proceso social. No se puede prescindir de los factores sociales para comprenderla o para

encauzarla. Porque si no, se cae en la mera abstracción. Pero la educación no solamente se encuentra determinada desde fuera por un conjunto de motivos sociales, como los que pueden repercutir en la creación de un artista; sino ella misma es ya un proceso social, implica la relación entre un educador y un educando en condiciones dadas. Desde los diversos aspectos que se considere el proceso educacional, se encuentra siempre lo social.

Es conveniente destacar tres notas fundamentales de esta influencia de lo social en lo educativo:

- a) *Las formas sociales influyen sobre las formas de la educación.* Ejemplo: en una sociedad de tipo autoritario, en una monarquía absoluta, la forma de la educación ha de ser también autoritaria; la palabra del maestro es la última palabra; en una sociedad democrática, la forma de la educación ha de ser también democrática, ha de tener en cuenta las aspiraciones de los educandos, la disciplina ha de carecer de carácter despótico, se han de respetar las ideas de los educandos que pueden diferir de las del educador, etc.
- b) *Las ideas sociales operan sobre el contenido de la educación.* Son las ideas generales que tiene el hombre acerca de la religión, del mundo, de la sociedad, de la filosofía, de la ciencia, del arte, las que son transmitidas en el proceso educativo. El educando, en el transcurso del proceso, se va incorporando a este mundo de las ideas –y de los sentimientos, de las actitudes- que rigen en la comunidad en la que vive y se desenvuelve. Estas ideas cambian con el transcurso del tiempo, son distintas en las diversas naciones. Por eso, cambian también con el tiempo

los contenidos de la educación. Así pues, son distintos los contenidos educativos en los diversos países.

c) *Los fines de la sociedad condicionan los fines de la educación.* Toda comunidad aspira algo, se propone algo, se le presentan tareas determinadas que tiene que realizar. Estos fines repercuten en el proceso educativo. Ejemplo, el Perú en los últimos años se ha propuesto industrializarse; esta finalidad repercute en la educación: se crean escuelas industriales, se impulsa la educación técnica, etc.

#### **2.8.3.3. Significación**

La tesis sociologista tiene la ventaja de haber destacado con nitidez las íntimas relaciones que existen entre el proceso educativo y la vida social. La realidad educacional debe ser vista en el conjunto social concreto en el que se desenvuelve. Le da así a la educación un sentido dinámico. El educador debe ser creador, debe conocer siempre el medio en el que viven los educandos, las circunstancias sociales en las que se desenvuelven para poderlos guiar adecuadamente. Sólo así adquiere sentido la educación. Esta acentuación de lo social ha permitido también la creación de escuelas ajustadas a las necesidades sociales: escuelas agrícolas, escuelas industriales, escuelas técnicas, etc.

#### **2.8.3.4. Crítica**

El sociologismo tiene razón al destacar la importancia de las facetas sociales. Pero no la tiene cuando tiende a reducir el proceso educativo a un mero proceso social. El sociologismo comienza cuando se considera que la única fuente para explicar una obra cultural es la historia.



A la tesis sociologista se le pueden hacer, entre otras, las siguientes observaciones:

a) *No todo lo social es valioso.* No porque una sociedad se encuentra constituida de una manera determinada, tiene que estar justamente estructurada. Fácticamente es así, pero no debe ser así. Una sociedad puede encontrarse en decadencia. Los ideales sociales de una época pueden ser errados. La misión del educador debe ser entonces combatir contra los falsos ídolos. Su misión debe ser, en este sentido, revolucionaria. No es entonces, lo social, sino la calidad de lo social, lo decisivo. Y, esta calidad, a su vez, depende de los valores que se encuentran realizados en ella. Es, por tanto, algo por encima de lo social –los valores- lo que le dan a esta su calidad. Y, los valores pueden encontrarse realizados, como también pueden no estarlo.

El estudio de la vida social nos muestra los hechos sociales. Pero no, en sentido estricto, lo que debe ser. El debe ser de una realidad se obtiene cuando se compara esa realidad con un conjunto de valores. Solo entonces es posible decir si la sociedad se encuentra o no constituida como debe ser. Pero, para esto hay que rebasar los hechos. Hay que rebasar el sociologismo. Entonces, fuera de lo social, aunque apuntando hacia su médula, se encuentra aquello que lo justifica o que lo condena.

b) *La persona posee un fin en sí misma.* El hombre es un ser social, se encuentra subordinado a la comunidad. Pero es erróneo considerar que el ser humano es un mero engranaje de la colectividad. Junto con los fines sociales existen los individuales. El hombre no sólo es un medio, sino también un fin. Esto es, el hombre no es un mero eslabón de una cadena, que tiene un sentido en sí mismo. El perfeccionamiento de la propia persona es uno de los

fines más altos de la educación. Esto no quiere decir que los fines del individuo y los fines de la comunidad estén en conflicto. Los fines supremos del individuo coinciden en última instancia con los de la comunidad. Pero, no por eso aquél es un esclavo de esta o agota en ella su sentido.

- c) *El conocimiento posee validez objetiva.* El historicismo tiene razón al acentuar la influencia de la época en la conformación espiritual del individuo. Pero no la tiene cuando considera que el hombre no puede superar la posición relativista en la que se encuentra condicionado. El hombre puede conocer las cosas como son en sí. Esto no quiere decir que conozca el mundo de las cosas en todos sus detalles. Conoce la naturaleza en forma fragmentaria. Pero, en lo que puede haber concordancia con el objeto. Y, que así es lo demuestra el avance contemporáneo de la ciencia. Porque el hombre ha captado facetas auténticas de las cosas, es que ha sido posible el avance admirable de la técnica. Esto demuestra que el ente humano, a pesar de encontrarse condicionado por motivos de carácter biológico, psicológico, sociológico e histórico, puede establecer contacto auténtico con la naturaleza y captarla como es, aunque en forma incompleta.

## Capítulo V

### El *eidos* de la educación en la filosofía de Luis Felipe Alarco Larrabure

#### 1. El *eidos*: análisis conceptual

En el presente capítulo se examina y realiza un análisis conceptual del concepto *eidos* en el marco de la filosofía de la educación de Luis Felipe Alarco. Sobre el tema, José Ferrater Mora escribe:

“En varios artículos de esta obra, especialmente en ESENCIA, FORMA e IDEA, nos hemos referido al término griego *eidos* y a sus diversas significaciones, sobre todo en autores que han usado el propio vocablo *eidos* como vocablo técnico (Platón, Aristóteles, Husserl). Indiquemos aquí simplemente que en la raíz de múltiples significados de *eidos* se halla la noción de “aspecto” (*species*) que ofrece una realidad cuando se la ve en lo que la constituye como tal realidad. Desde este punto de vista el *eidos* es el tipo de realidad a que pertenece, o que es, una cosa dada. Como el tipo de realidad que algo es, es “visible”, o se supone que es aprehensible, por medio de alguna operación intelectual. El *eidos* es entendido, asimismo, como la idea de la realidad. Así pues, el *eidos* es un “aspecto esencial” que parece ofrecer a su vez dos aspectos esenciales: el de la realidad y el de la aprehensión inteligible, conceptual, etc., de la realidad. Cuando se funden estos dos aspectos en uno solo tenemos la idea del *eidos* como una esencia que es a la vez un concepto: el de *eidos* es entonces a la vez algo “real” y algo “conceptual” (objetivo o formal).” (Ferrater, 1998: 980).

El mismo autor apunta que el *eidos* puede ser interpretado de diversas maneras. Como ejemplos de interpretaciones clásicas mencionamos las de Platón y de Aristóteles. La diferencia capital entre estas dos interpretaciones es la de la separabilidad: para Platón el *eidos* es separable de los individuos que participan del *eidos*, en tanto que para Aristóteles el *eidos* está, por así decirlo, encarnado, o realizado, en los individuos. Pero junto a estas dos interpretaciones pueden mencionarse otras. Así, por ejemplo, el *eidos* puede ser tomado como momento específico (separable o no) de una realidad, o como momento constitutivo de una realidad. En el primer caso, y para seguir usando terminología griega, el *eidos* es visto desde el *logos*; en el segundo caso, el *eidos* es visto desde la *physis* en

cuanto realidad. Visto desde el *logos* el *eidos* puede ser a su vez una aprehensión mental o un concepto o algo entre los dos (según la posición adoptada en la doctrina de los universales), puede ser también o una intención o el término de un acto intencional. Visto desde la *physis* en cuanto realidad, el *eidos* puede ser sujeto individual o realidad supuestamente fundamental y a la cual se “reduzcan” las demás realidades, etc. (Ferrater, 1998: 980).

Para Husserl:

“La palabra *eidos* o esencia [en alemán: *Wesen* – lo que es] hace referencia a una cosa individual o a sus clases o especies, sus cualidades o propiedades y sus relaciones con otras cosas. Bajo el término esencia se agrupa igualmente a los objetos “ideales”, que incluye a las especies, calidades, relaciones, los “universales” así como a las entidades matemáticas como los números, los conjuntos, entre otros. Para Husserl, como Platón, la esencia es ideal (*eidos*) y no refiere a cosas reales (i.e. entidades concretas espacio-temporales). Por el contrario, para Husserl, hecho hace referencia a individuos reales que ocurren contingentemente en el tiempo-espacio.” (Husserl, 2007: 142).

En el caso de Aristóteles, según S. Marc Cohen: la esencia es “aquello que pertenece a la cosa con respecto a sí misma”, “lo que se dice de la que cosa que es, respecto de sí misma.” (Marc Cohen, 1995: 11). Para Barnes “la esencia está presente en todas las entidades materiales. Así el tigre tiene una esencia. Asimismo, para Aristóteles, señalar la esencia de algo es decir lo que es o dar una definición real.” (Barnes, 1995: 99). El mismo autor precisa que “debe tenerse cuidado con el término *eidos*, pues se ha hecho la relación: el género es la especie, como el *genus* es a *eidos*. Este sentido de *eidos* fue empleado por Aristóteles en sus trabajos de biología.” (Barnes, 1995: 110).

Según precisa Benson, “Para Platón, *eidos* era la forma, la idea, y es separable de los individuos.” (Benson, 2006: 280). “Hay muchas expresiones diferentes que designan la idea de esencia; el *ti esti* de Aristóteles y por otra parte su *to ti ên einai* (*quod quid erat*) e igualmente la *quiddidad* y también la forma, la definición, la *ousía* y la *physis*, la *realitas* de los escolásticos (esta palabra la encontramos de nuevo en Kant con este mismo sentido), la posibilidad de Leibniz, son otras tantas designaciones posibles de la esencia.” (Wahl, 1986:73). “Es el término griego *ousía* que se traduce al latín por *essentia*. Platón usó el término *ousía* para designar la idea y Aristóteles para designar la

sustancia. En francés, cuando se habla de esencia, no se piensa en el ser, sino, como lo ha hecho observar Gilson, en lo que hace que una cosa sea lo que es” (Wahl, 1986: 74).

Según el filósofo árabe Avicena:

“La esencia puede verse bajo tres aspectos: en sí misma, después como encerrada en los seres singulares y por último como presente en el intelecto. Según él, la esencia es neutra por lo que hace a la singularidad y la universalidad; y lo es porque puede devenir universal en el intelecto y singular en las cosas. Por esta razón también, Avicena piensa que el ser cuya noción comprende necesariamente la existencia no tiene esencia.” (Wahl, 1986: 74).

Para Santo Tomás:

“... hay tres aspectos bajo los cuales podemos contemplar la esencia: según su realidad singular y particular en los individuos que la poseen; según la existencia objetiva que tiene en el espíritu que la piensa; o bien, absolutamente y en sí misma con independencia de sus modos especiales en lo real y en el espíritu. Se tratará solamente de saber si se puede alcanzar la esencia así calificada como independiente y si, por fuerza, no se nos escapa.” (Wahl, 1986: 74).

La esencia toma el nombre de *quiddidad* o el nombre de *essentia*, según que se insista en el hecho de que proporciona la respuesta a la pregunta: qué es la cosa; o en tanto es lo que el acto de existir confiere primero a cada cosa. La idea de esencia en Descartes interviene particularmente en la prueba llamada ontológica, en la que la existencia se deduce de la esencia. La distinción entre esencia y existencia es, según Descartes, una distinción por todas conocidas y en la que no vale la pena insistir.

“La esencia, en la acepción clásica del término, responde a la pregunta: “¿Qué es?” Pero tal pregunta no puede formularse en lo tocante al hombre; respecto de él sólo puede hacerse la pregunta: “¿Quién es?” La aplicación de la idea de esencia al hombre es ilegítima, porque supone que puede comprenderse a la manera en que son comprendidas las cosas fabricadas por él. Y, en efecto, el hombre fabrica por la imposición de una forma o esencia a una materia; pero precisamente el que impone la forma a la materia, el hombre, no puede explicarse de la misma manera que lo que fabrica.” (Wahl, 1986: 76).

Diremos entonces que ¿no podemos hablar de esencia en lo tocante al hombre? Esto no sería exacto, según Heidegger. Hay una esencia del hombre y

esta esencia consiste en su existencia como ser en el mundo. El hombre es el único ser que se expande, por así decirlo, alrededor de un mundo en el cual, al mismo tiempo está.

Partiendo de estas diferencias teóricas y, en particular, de la de los pragmatistas, podemos decir que la esencia se define sin duda, en parte, por sus consecuencias; pero debemos recordar también lo que dice Hegel cuando observa el parentesco de la idea de esencia y la idea de pasado. La esencia, nos dice Hegel, es la negación radical de lo inmediato y de lo dado, es la mediación absoluta. En su relación con la esencia, la inmediaticidad del ser se manifiesta como un pasado, abolido y conservado a la vez, un pasado intemporal. Así, hay en esta idea unión de una especie de proyección y de una especie de retrospección, unión de la idea de posibilidad y de la idea de necesidad. Esta unión de proyección y de retrospección, de posibilidad y de necesidad no hubiera sido posible sin el lenguaje. Tenemos también la idea de Bradley, según la cual la proposición es la separación del *que* y de *lo que* por un verbo. El sujeto, podríamos decir, es la sustancia; el verbo es la existencia, y la esencia es el atributo esencial.

Para Heidegger:

“...la esencia es la presencia o, según la interpretación de M. Birault, la aparición, el reino, el advenimiento de alguna cosa. Así como hay una esencia de la temporalidad, hay una esencia del hombre. Esta esencia del hombre es precisamente el hecho de que está fuera de sí mismo, cerca de las cosas, con los otros hombres, adelante en relación a sí mismo. En este sentido, puede decirse que la existencia humana es trascendente. Esta trascendencia misma está vinculada a la temporalidad, así, la esencia del hombre está vinculada a la esencia de la temporalidad.” (Wahl, 1986: 79).

El *eidos* es el “*qué*” de la cosa: son las notas de la cosa que cobran una función caracterizadora y distintiva, a diferencia de otras notas presentes en la cosa, pero que ésta las posee indiferentemente. Estas notas indiferentes pueden variar y, sin embargo, la cosa se mantiene la misma, en tanto no varíen las que constituyen su *qué*. El “*quid*” abarca tan solo el conjunto de aquellas notas que la cosa posee como su propiedad distintiva y que no le son indiferentes, sino que constituyen su característica *mismidad*.

Estas notas características del *qué* o de la *mismidad*, vale decir, las notas esenciales, son aquellas que tomadas en y por sí mismas, no solamente caracterizan más o menos a una cosa para no confundirla con otras, sino que no pueden en manera alguna faltar a una cosa real, sin que éste deje, en estricto rigor, de ser lo que es. Constituyen el mínimo de lo que ha de poseer la cosa para ser lo que es. La esencia es el conjunto unitario de estas notas esenciales.

Para Luis Felipe Alarco, el *factum* es el aspecto mutable, individual, contingente del ente. El *eidos* es el aspecto invariable, general, necesario del ente; por esta razón, la Filosofía pura de la Educación no estudia el *factum*, sino el *eidos* de la educación. Pero los hechos de la educación, no obstante su diversidad, deben poseer algunos rasgos comunes. A todos los denominamos hechos educacionales. Debe existir, pues, una unidad detrás de lo múltiple; asimismo, a pesar de las diferencias entre los hechos educacionales deben existir rasgos comunes a todos, o sea, existe una esencia común (un *eidos*), idéntica, general a todos los hechos de la educación (Alarco, 1980: 32 - 33).

La educación es un *novum* con respecto a los factores que la condicionan. La educación no es la suma de esos factores, porque se encuentra por encima de ellos, constituyendo una estructura propia, cuya esencia no puede ser comprendida deteniéndose en los factores determinantes. Y un examen que se detiene en los factores, no llega a captar la esencia (el *eidos*). Esta no puede, pues, ser reducida a los factores, porque es cosa distinta. Esta esencia (*eidos*) de la educación que en cuanto tal no depende de los factores, posee autonomía. Ella es lo que es una, invariable, en la mutación incesante de los factores concretos que la condicionan. (Alarco, 1980: 35).

Es difícil determinar el *eidos* de la educación. Sus notas, que deben ser permanentes y generales, parecen esfumarse en el fluir de la realidad. Es así que, si se recurre a las definiciones de lo que viene a ser el *eidos* por parte de los filósofos el panorama se torna contradictorio. Cada filósofo da una definición diversa de lo que es en sí el *eidos*. Esta diversidad de definiciones no se debe a la arbitrariedad de los pensadores, sino a que, parten de conceptos distintos acerca del hombre y que se refieren también a situaciones educacionales distintas, objetivamente condicionadas. A cada época se le presentan tareas específicas

que deben realizar. Cada situación exige soluciones propias. Así, la educación griega es distinta de la medieval porque poseen distintas ideas acerca del hombre y porque la circunstancia histórica es diversa, por tanto, la definición de la educación de cada una de ellas ha de ser distinta y desde ya el *eidos* de la educación también será distinta. (Alarco, 1980: 36 - 37).

El problema es ahora ¿se puede conocer ese *eidos* de la educación? ¿Por qué, entonces, se dan tan diversas interpretaciones que no parecen tener nada de común cuando el *eidos* es idéntico, invariable? Las diferencias se producen debido a que la educación ha sido definida teniendo en cuenta exclusivamente sus fines y no el *eidos* de la misma. Y, como los fines varían parcialmente de época a época, de región a región, según numerosas circunstancias, las definiciones mismas han sido y son también múltiples.

Se ha definido y se sigue definiendo la educación teniendo en cuenta los fines, porque lo que interesa fundamentalmente al educador son los grandes propósitos que deben iluminar su labor para no andar ciego. Es por eso que en cada época los fines de la educación deben ser examinados de nuevo para obtener un horizonte claro y objetivo que oriente la labor de los educadores. Esta consideración del filósofo de la educación, no obstante su importancia, encierra el peligro, desde el punto de vista filosófico, de considerarlo válido para una situación concreta como universalmente válido. En este error se ha caído con frecuencia. El interés por el presente a nublado la perspectiva universal.

## **2. El problema del *eidos* de la educación y sus etapas temáticas.**

Desde un primer momento, quisimos percatarnos de que la educación es mucho más que la simple actividad educativa. El acto educativo es un principio de la educación al lado de otros. Hasta hemos visto que el mismo principio activo de la educación es doble: interno al educando y externo al mismo, con el nombre genérico de educador. Por eso debe rechazarse todo intento, desgraciadamente frecuente, de reducir el *eidos* de la educación a la finalidad o finalidades de la educación, a los objetivos o propósitos de la actividad educativa externa.



Si la educación fuese simplemente “la influencia intencional ejercida sobre el ser juvenil para desarrollar o favorecer su desarrollo vital” (Luzuriaga, 1950: 105), sería tolerable esa simplificación del problema del *eidos* de la educación. Pero, la insuficiencia de tal concepción salta a la vista. Tiene en cuenta determinados principios como la causa eficiente –la influencia intencional-, el sujeto –el ser juvenil- y hasta el fin- para desarrollar o favorecer su desarrollo vital-, pero justamente aquello que formalmente constituye y especifica la educación (el *eidos*) se ha escapado de las manos del autor que propone la concepción precedente.

Cuando se indaga sobre el *eidos* de la educación, hay que preguntar esencial y primordialmente por la esencia de la educación misma. Y, si encontramos el *eidos* de la educación en aquellos ingredientes esenciales a la educación, tales como el sujeto en que se realiza – el hombre educado- y el principio activo que lo produce –el educador- , habrá de ser también contemplada. La del educando, porque prolongará y completará el *eidos* de la educación, la del acto educativo, porque, especificada por ella, habrá de plegarse a sus exigencias.

En este sentido, se advierten, pues, tres facetas en el problema del *eidos* de la educación:

- a) La primera se refiere a la naturaleza misma del *eidos* o *esencia* de la educación. Como todo lo que llega a ser, la educación debe estar orientada a algo. Debe contener un *eidos* ínsito en su misma entraña. Como la *esencia* es el *eidos* de los accidentes, y la educación ha quedado inscrita en el orden accidental concretado en el sujeto humano, tendrá por causa sustancial al hombre mismo.
- b) La segunda faceta surge de la consideración del educando. Ordenándose a él la educación, pero siendo, a su vez, una realidad ordenada, parece que el *eidos* de la educación deberá subordinarse al fin del hombre. De otra manera, si establecemos que el *eidos* de la educación es la “perfección del hombre”, y advertimos que la perfección del hombre consiste en la posesión de su fin (*la vida humana*), será necesario concluir que la educación, ordenándose a la

perfección del hombre, se ordena al fin del hombre, la vida humana; sinónimo de *felicidad*.

- c) La tercera faceta temática se refiere a la finalidad de la actividad educativa. Puesto que, todo agente obra por un fin. Por consiguiente, el agente educativo, también. Pero he aquí que el fin del agente y el fin del paciente coinciden, aunque bajo diversos respectos.

Lo que el agente tiende a producir es lo mismo que lo que a recibir tiende el paciente. El fin del educador y el fin del educando están por de pronto conexiónados respecto al *eidos* de la educación. Y la conexión viene dada por las exigencias de la esencia de la educación misma. Sólo así, esa doble tendencia puede presentar credenciales de legitimidad. Por eso, podemos afirmar categóricamente de que el *eidos* de la educación está, pues, determinado por la idea que se tenga del hombre.

No es menos claro por lo que se refiere al *eidos* de la educación, pues; el acto educativo se subordina al *eidos* o *sustancia* de la educación. Y el *eidos* de la educación a la naturaleza del hombre. Por tanto, el fin del hombre (la vida humana), condiciona el *eidos* de la educación, y éste determina el fin y los propósitos de la actividad educativa.

### **3. La causa final y su ejercicio del *eidos* de la educación.**

La complejidad de la cuestión, nos obliga a exponer, a modo de preámbulo y aunque sólo sea en esquema, la doctrina de la causa final y su ejercicio del *eidos* de la educación.

El fin se dice de muchas maneras. Originariamente la palabra *fin*, señala J. M. Ramírez, “como sus derivados finito e infinito, se refiere a la cantidad” (Ramírez, 1942: 157). De ahí, surge la multiplicidad de sus sentidos. Se dice, en primer lugar, de la cantidad dimensiva, ya continua y discreta, para expresar la última unidad que completa y acaba el número.

“Se amplió luego la palabra *fin* para designar el término o límite de la cantidad continua *per accident*, como el movimiento y el tiempo. Y así, el *fin* del movimiento es el término *ad quem*, donde el movimiento no cesa, y el fin del tiempo es el último instante que termina toda la serie de los momentos precedentes.” (González, 1963: 125).

Posteriormente, se extendió el concepto de *fin* al orden de la cantidad intensiva, que es cantidad de perfección y, por lo mismo, deja de permanecer al orden de la materia, puramente cuantitativo; para referirse al orden de la forma, es decir, al ámbito cualitativo.

Por otro lado, el *fin*, en cuanto se refiere a la cantidad dimensiva, expresa directa y formalmente imperfección, limitación o negación, bien que materialmente connote positiva perfección; más en cuanto se dice de la cantidad virtual, designa formal y directamente perfección, y sólo puede agregársele limitación o privación.

La causa final del *fin* de la educación, pues, debe ser la antesala para el ejercicio del *eidos* de la educación, la felicidad del hombre, empero, es nuestra *esencia* de la existencia del hombre, ya que algo es bueno en cuanto es causa de la felicidad humana; es decir, con toda la plenitud de ser que le compete. Por tanto, el *fin* propiamente dicho tiene razón de bien en el ejercicio del *eidos* de la educación.

Como la felicidad del hombre es aquello que el agente apetece, vuelve a ponerse de relieve el *fin* del acto educativo a razón de lograr el ejercicio del *eidos* de la educación.

*Fin* último es aquel que se apetece por sí mismo para lograr el ejercicio del *eidos* de la educación, él debe decirse que no sólo es bueno, sino óptimo. Puede, empero, decirse todavía que el *fin* es la causa final para el ejercicio del *eidos* de la educación.

En este sentido, para el educador que ejerce su tarea por el deseo de la remuneración, la actividad educativa no es un *fin*, sino un medio para la causa final y pretender el ejercicio del *eidos* de la educación.

El *fin* tiene razón en la realización de la actividad educativa en cuanto está orientada al ejercicio del *eidos* de la educación. Es así que, el *fin* de la educación tiene razón de causa para el ejercicio del *eidos* de la educación, en cuanto es

entendido, conocido o querido por el agente. Para que no se la interprete falsamente ni se la reduzca a determinados agentes, se deben advertir dos cosas.

La primera se refiere a la razón formal del *fin* de la educación, esto es, al constitutivo formal de la causalidad final de la educación, ya que la razón formal de la causalidad final de la educación es la felicidad terrenal del hombre, siendo de esta manera el conocimiento del *fin* de la educación mera condición imprescindible para lograr el ejercicio del *eidos* de la educación.

La segunda advertencia relacionada con el *fin* de la educación, para su ejercicio del *eidos* de la educación, requiere expresar la universalidad del principio: todo agente obra por un *fin*. En este sentido, es necesario que todo agente de la educación obre por la causa final de la educación, pues si de las causas recíprocamente ordenadas se suprime la primera, todas las otras serán suprimidas para el pleno ejercicio del *eidos* de la educación.

#### **4. El *eidos* de la educación.**

Todo efecto tiene un *eidos*. La educación –un efecto en definitiva- no puede carecer de él. De otra manera. “Debe decirse, completando una famosa frase de Aristóteles, que todo lo devenido *es algo que deviene de algo en virtud de algo* regulado *por algo y ordenado a algo*. La educación es un devenido. Aquello en que consiste (forma) y aquello en virtud de lo cual deviene (causa eficiente), como lo que regula el devenir o producción (causa ejemplar), son ya elementos extrínsecos a la educación, pero principios de ella.” (González, 1963: 131).

Para ponernos en la vía que conduce a la determinación del *eidos* de la educación, conviene comenzar por advertir que la causa final de los accidentes debe ser buscada en la intimidad del *eidos* de la educación. El *eidos* de la educación es el *ser* en sentido primario; el accidente lo es secundaria y consecuentemente. El *eidos* es la *esencia* al que compete existir en sí. El accidente –en fin de cuentas determinación de la sustancia- existe en ella, por ella, de acuerdo con ella y para ella. Por eso, al *eidos* de la educación, como principio en el género del *ente* educativo, verdadero y primario poseedor de la *esencia*, compete ser causa de los accidentes que secundaria y relativamente

participan del *ente* educativo. Y, el hecho de que el *eidos* sea causa de los accidentes, debe entenderse, en primer término, de la causa final del accidente educativo.

Y como la educación se comporta como accidente respecto del hombre, debe concluirse que el *eidos* de la educación, en sí misma considerada, es el hombre. La educación se orienta enteramente a la perfección del hombre. Pero, he aquí que la perfección del hombre es doble. La primera es perfección en cuanto la cosa en su *esencia* o *eidos* es perfecta, y consiste en la forma del todo que surge de la integridad de las partes. La perfección segunda es el *fin* de la educación.

La perfección primera del hombre es aquella que le compete como *esencia*, y consiste esencialmente en la integridad de las partes. Son partes, empero, de la *esencia* sustancial del hombre, en este caso el *espíritu*; puesto que del *espíritu* fluye una muchedumbre de potencias. Todos los órganos del cuerpo humano hallanse informados por alguna *esencia* del *espíritu*. Algunas *esencias*, empero, pueden existir, sin informar a ningún órgano. Tanto en uno como en otro caso reciben el nombre de *facultades*.

Desde el nacimiento, posee el hombre, la *esencia espiritual*. Es, esencialmente, inherente a cada ser humano, pues todos son portadores de la humana naturaleza. Pero es sustancialmente desigual en cada hombre, pues se posee adscrita a su propio *espíritu*, irreductible a cualquier otro, y creada en conformidad con el cuerpo, en un grado determinado de perfección. Por el génesis ha quedado consumada la naturaleza esencial de cada hombre y colocada en determinado grado de perfección constitutiva. Es así que, nada que no esté incluido en la naturaleza humana puede advenirle naturalmente al hombre.

El hombre, por ejemplo, nace con razón, pero no con su uso. El uso de la razón le adviene posteriormente. De este modo, la educación se ordena a la manifestación del *eidos* del hombre, o, lo que es igual, a la actualización de la *esencia* del hombre, a fin de que la naturaleza humana obtenga acabamiento y plenitud.

La educación en sí misma considerada se ordena a la manifestación mediata del *eidos* del hombre. Por tanto, tiene como finalidad la actualización de todas las humanas potencias esenciales del hombre. La educación como acto educativo hace que el hombre sea lo que debe ser, que el educando se convierta en el hombre realizado, que la naturaleza humana consiga su acabamiento a través de la identificación del *eidos* correspondiente.

A decir de Ángel González:

“Tres líneas de desenvolvimiento deben ser tenidas en cuenta respecto al *eidos* de la educación: la entidad, la esencia y la existencia. La naturaleza humana, considerada en su entidad, logra su acabamiento cuando resplandecen en ella las propiedades del *ente* como tal; unidad, verdad, bondad y belleza. En consecuencia, la educación se ordena a la manifestación de la unidad y salva al hombre del desdoblamiento y la disgregación; tiende a la verdad y lo gana para la autenticidad; tiene por objeto la bondad y lo libera de todo defecto, y se refiere a la belleza haciéndolo sujeto de complacencia. La naturaleza humana, considerada en su *esencia*, adquiere su acabamiento cuando, emanadas todas las potencias de que el espíritu es susceptible, se las reviste o inviste de todas las perfecciones habituales de que son capaces por naturaleza o por gratuita donación. En consecuencia, la educación desde su *esencia* se ordena al perfecto estado del hombre en cuanto es hombre.” (González, 1963: 133).

La naturaleza humana, existencialmente considerada, obtiene su consecución cuando, inserto el hombre en determinadas circunstancias principalmente de tiempo y lugar, atrae hacia sí a las naturalezas inferiores para que cumplan su fin, y se proyecte en el orbe social, ordenándose a sí propio, según las exigencias de la ley natural y de las leyes sociales.

Lo expuesto hasta aquí da pie para pensar que la educación no es un accionar decorativo del hombre; sino que la educación desde la perspectiva del *eidos* se ordena, en primer término, al embellecimiento del hombre interior. Hace resplandecer al hombre de que es portador del producto de la generación humana. Identificar el *eidos* de la educación, tiene como propósito proyectarnos hacia la plenitud de la naturaleza humana en su acabamiento.

Gracias a la cabal comprensión del *eidos* de la educación, la acción educativa se ordena al buen ejercicio de las operaciones humanas en cuanto implican un auténtico perfeccionamiento del hombre. El *eidos* de la educación

viene dado ahora por la perfección de las operaciones educativas puestas al servicio del perfeccionamiento armónico de las facultades humanas dirigidos sobre el integral perfeccionamiento del hombre mismo.

En general, entendido la naturaleza del *eidos* de la educación, pues la educación comprende la órbita entera de la libertad. Por ella se dice el hombre señor de sus actos y dueño de sí mismo. En consecuencia, la educación se ordena al señorío del hombre.

Ahora cobra claridad por sí misma la cuestión del *eidos* de la educación. Veámoslo en conformidad con los siguientes puntos:

- a) Todas las acciones humanas se realizan en vista de algún *eidos* por el cual se especifican y determinan, la educación debe trascender a lo que viene a ser el accidente educativo, llamado acto educativo o educacional, para ordenarse a aquello que es la *esencia* del ser humano. Es así que la actividad educativa como tal solo puede finalizar a la educación secundaria. Puede ser un fin próximo, no el logro del *eidos* de la educación.
- b) Existe el *eidos* de toda vida humana y la educación debe dirigirse a la plenitud del hombre, que consiste en aquella posesión, para ello, se hace necesario rechazar, por infundadas, determinadas concepciones modernas de la educación que, hasta tal punto deforman la naturaleza humana, que la dejan sin referencia real al *eidos* de la educación, y pretenden ordenarla a un fin inalcanzable. La educación no puede traicionar a la naturaleza humana ni engañar al hombre. Es decir, ordenar la educación al indefinido progreso del hombre, equivale a violentarla en su *eidos*, y, en consecuencia, a desordenarla, privarla del *eidos* que tiene la educación.
- c) La *esencia* humana de todos los hombres, formalmente considerado es la misma naturaleza humana, por eso la educación tiene un *eidos* para cada hombre. Más, como materialmente considerado, tal *eidos* puede ser diverso, según la diversidad de las disposiciones intelectuales y afectivas de los hombres para juzgar y estimar aquello en que consiste, por eso queda abierta la posibilidad para una diversa ordenación material de la humana educación.

d) Tampoco puede decirse que el *eidos* de la educación sea el espíritu o alguna de sus potencias o de sus hábitos, ni siquiera los actos por los hábitos y las potencias cumplidos por el hombre. No es la virtud la que hace al hombre feliz, sino aquel que la virtud le da, que quiere y puede gratificársela. Bien está, pues, la afirmación de que el *eidos* de la educación se dirige al desarrollo y desenvolvimiento de las facultades, a su perfeccionamiento mediante los hábitos, al cumplimiento de los actos humanos.

## **5. El fin o fines de la realidad educacional.**

Si se tratase simplemente de discutir el proceder metódico de la educación, para construir la ciencia o doctrina de la educación, no nos preocuparía gran cosa esa inicial preferencia. Tarde o temprano, tendría que aparecer la educación misma, el *eidos* en que la educación consiste, así como el análisis de sus elementos constitutivos, esenciales y entitativos, y de los principios que de ella dieran razón.

Al encontrarnos con la causa final o las causas finales de la realidad educacional, será el fin o los fines de la realidad educacional lo que en primer término nos interesa. En este sentido, la realidad educacional es el fin-efecto de la actividad educativa.

La acción educativa es una determinada acción humana. Los actos humanos, empero, se especifican precisamente por el fin o los fines. Así, edificar es construir un edificio; generar, proliferar o engendrar la prole, y educar – actividad educativa- es perfeccionar la prole. De la misma manera, pues, que el acto de edificar se ordena a la edificación de la casa, la actividad educativa se ordena a la educación del hombre. Y lo mismo que en la definición del acto de edificar entra lo producido, que es la edificación de la casa, en la definición de la actividad educativa entra lo por ella realizado, es decir, la educación o perfección del hombre.

En la misma definición de la actividad educativa va expresado el fin o los fines de la realidad educacional, y este no es otro que la educación misma. El fin y/o los fines de la realidad educacional es, con toda la redundancia que se quiera,



la educación. Por eso la investigación del fin y/o los fines de la realidad educacional presuponen el estudio de la educación como tal.

En la misma conceptualización de la realidad educacional quedan configurados, implícita o explícitamente, otros dos importantes fines: la perfección es el fin humano y el hombre educado es el fin humano, aquel en cuyo beneficio se ejerce la acción educativa. Por eso, también era necesario un previo conocimiento del hombre como sujeto de la educación y una idea no menos exacta de la perfección humana, que, por ser el fin de la realidad educacional misma, resulta ahora ser el fin humano de la actividad educativa.

Todos los fines de la realidad educacional, primariamente considerados, están en estrecha vinculación con el *eidos* de la educación misma, cuyo tratamiento debía ser necesariamente previo. Que existan, además, determinados fines secundarios y que puedan ser legítimamente perseguidos por el sujeto educador o docente, lo consideramos muy natural. Siempre, empero, será necesario advertir suficientemente su carácter de secundariedad, de consecuencia y dependencia respecto del fin o los fines primarios de la realidad educacional. Lo importante es apercibirse de que la especialización no debe atentar contra la integridad de la persona ni desentenderse de la finalidad última de la vida humana.

Quienes se resisten a admitir, o incluso niegan la existencia de fines especiales en la actividad educativa o en la realidad educacional misma, se olvidan del carácter esencialmente especial del hombre y no acaban de ver claro qué pertenece a la esencia de un ser humano completo, y que, por serle accidental, no sirve a su plenitud cuando existe ni implica una disminución cuando falta.

El fin de la realidad educacional, es decir aquello a lo que por su misma naturaleza se ordena la actividad del educador, es la producción de la educación en el hombre educando. Dígase la promoción del estado de perfección del hombre como tal, comprensivo hacia la perfección de la naturaleza humana, consistente en la primera integridad de su esencia, a la que pertenece el desarrollo y desenvolvimiento de las facultades del ser humano.

Siguiendo la misma línea descrita, la realidad educacional se ordena, a perfeccionar al hombre en su ser integral por el desarrollo y el desenvolvimiento de todas aquellas potencias que pertenecen a la esencia de un ser humano completo; a producir en todas las potencias susceptibles de ellos al repertorio íntegro de los hábitos y disposiciones especulativos prácticos y técnicos, atendiendo así al perfeccionamiento del hombre mediante el buen ejercicio de las operaciones necesarias a la realización de todos los valores debidos a la esencia humana completa; a guiar al hombre por el camino de su fin, preparándole para el buen uso de los medios conducentes al mismo.

La realidad educacional depende de manera fundamental de sus fines. Ellos hacen que la realidad educacional sea propiamente tal, confiriéndole su sentido. Una Filosofía de la Educación que pretenda simplificar la complejidad de la realidad educacional descartando la problemática de los fines, suprime su núcleo fundamental.

La temática de los fines de la realidad educacional es una de las más oscuras y difíciles tareas que debe cumplir el educador. Para abordarla es precisa una división previa que ofrezca una cierta claridad e impida la confusión.

Se pueden distinguir, desde una perspectiva dada, tres clases de fines referidos con la realidad educacional:

- 1° *Fines generales* que valen para el hombre en cuanto tal, y que tienen su fuente en la constitución metafísica del hombre, en su puesto en el cosmos.
- 2° *Fines particulares*, determinados por la circunstancia nacional, social, histórica, que se modifican con el lugar y el tiempo.
- 3° *Fines individuales*, condicionados por la índole peculiar de los educandos, que son diversos en su posibilidad de desenvolvimiento.

No se trata de tres clases que se encuentran separadas como compartimientos diversos de una entidad, sino más bien, de planos de diferente abstracción, reunidos en un caso concreto. Ejemplo: A este niño debe enseñársele a amar y conocer la naturaleza (fin general). Debe enseñársele las plantas de esta pradera en la que vive (fin particular). Debe observarlas

atentamente y dibujarlas, ya que se trata de un niño con condiciones artísticas (fin individual). El fin particular y el fin individual son, en este caso, simples concreciones del fin general. Pero, también un mismo fin particular debe concretarse en formas diversas, de acuerdo con la individualidad del educando.

Los fines generales del hombre expresan no tanto lo que el hombre es, sino lo que debe ser. Algunos de estos fines exigen una cierta madurez histórica para ser divisados –como el respeto a la persona humana. Por eso, es probable que la humanidad en su decurso descubra nuevos fines de no escasa importancia. Se opera así, en la historia, un ensanchamiento de la perspectiva humana acerca de sí misma. Pero también algunos de los fines capitales pueden ser indebidamente relegados como en el caso contemporáneo, el respeto a la persona, en ciertas formas político – sociales.

En el devenir histórico se produce así una modificación en estos fines generales mismos de la realidad educacional – como la supresión del amor a Dios, en la sociedad comunista-. Pero, el hecho de que determinados fines no sean queridos en una realidad determinada, no significa que no deben serlo.

El devenir de la humanidad adquiere, además, otras modalidades centrales: los fines generales de la realidad educacional pueden permanecer, más o menos iguales, pero modificarse la jerarquía en que se encuentran escalonados. Lo que antes era más importante, lo es menos y viceversa. O si no, los fines generales de la realidad educacional subsisten, pero su concretización –fines particulares e individuales- adquiere diversa modalidad –como el amor a la naturaleza en formas diversas en el Renacimiento y en el romanticismo. De esta manera, se producen las más diversas constelaciones entre las diferentes modalidades anotadas de los fines de la realidad educacional.

## Capítulo VI

### El problema del *eidos* educativo y su importancia ante la crisis educativa contemporánea

#### 1. El Estado educador.

Norberto Bobbio anota que la palabra '*Estado*' se impuso por la difusión y el prestigio de *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo (1469-1527). En este tratado se señala:

“Todos los estados, todas las dominaciones que ejercieron y ejercen imperio sobre los hombres, fueron y son repúblicas o principados”. Es decir, el concepto de *Estado* transita de una situación social a una categoría política. *Status* de “situación” a “Estado”- Bobbio dice: “Con el autor del *El Príncipe* el término *Estado* sustituyó paulatinamente, si bien a través de un largo camino, los términos tradicionales con los que había sido designada hasta entonces la máxima organización de un grupo de individuos sobre un territorio en virtud de un poder de mando: *civitas* que traducían el griego *dóēBo* y *res pública* con que los escritores romanos designaban al conjunto de las instituciones políticas de Roma, precisamente de la *civitas*.” (Bobbio, 1999: 87).

El término '*Estado*' pasó a través de cambios de un significado genérico de situación a un significado específico de posesión permanente y exclusiva de un territorio y de situación de mando sobre sus habitantes. Así aparece en *Maquiavelo*, donde el término '*Estado*' es acompañado por la categoría '*domino*'. Asimismo, el término '*Estado*' aparece como término de género mientras '*república*' como término de especie.

El *Estado*, según algunos teóricos es un fenómeno relativamente reciente. Es decir, es producto histórico de un desarrollo particular. Por ello, Bobbio anota:

“El mayor argumento es el proceso inexorable de concentración del poder de mandar en un territorio determinado incluso muy vasto, que se da a través de la monopolización de algunos servicios esenciales para el mantenimiento del orden interno y externo, como la producción del derecho mediante la ley, que a diferencia de la costumbre proviene de la voluntad del soberano, y el aparato coactivo necesario para la aplicación del derecho contra los reticentes; pero también a través del reordenamiento de la imposición y de la exención fiscal, necesarios para el ejercicio efectivo de los poderes que van haciéndose cada vez más grandes.” (Bobbio, 1999: 90 – 91).

El *Estado* como ordenamiento político de una comunidad nace, según algunos tratadistas, de la disolución de la comunidad primitiva basada en vínculos de parentesco y de la formación de comunidades más amplias derivadas de la unión de muchos grupos familiares por razones de sobrevivencia interna y externa. La naturaleza del *Estado* se expresa en la proposición siguiente: el *Estado* es la sociedad, más el poder, más el territorio, o sea una sociedad política y jurídicamente organizada sobre un territorio. Es así que, como institución, el *Estado* es un reducto de la interacción humana.

El *Estado* ha sido definido como la “superestructura de la sociedad en la cual, mediante el ordenamiento jurídico, se regula la voluntad de poderío para satisfacer las necesidades políticas de la vida del grupo.” (Poviña, 1960: 250). En esta definición se dan cabida a los tres elementos fundamentales del Estado: “constitutivo”, “atributivo” y “activos”. El elemento constitutivo del Estado, o sea lo que lo constituye, es la sociedad, jurídicamente organizada, de la cual aquél no es más que una expresión política. El segundo elemento, atributivo, comprende los atributos del Estado que son dos: el poder y el derecho. El Estado tiene poder, pero su poder fundamental es el de crear derecho, el que, a la vez, constituye el límite de todo poder. Finalmente, el tercer elemento vienen a ser los activos o funcionales del Estado, no son otros que los que el Estado cumple y que son de muy diversa índole: de servicio social, políticos, administrativos, etc. Entre estos actos están, por cierto, los educativos, mejor dicho los político-educativos, a través de los cuales el Estado impulsa y regula la vida cultural de la comunidad.

Teniendo en cuenta que el *Estado* es la expresión jurídico-política de la sociedad, el *Estado* debe considerarse un agente educador, porque si la

educación es fenómeno social e instrumento para la conservación de la sociedad, ha de interesar al *Estado* su protección y su vigilancia. Así pues, no se puede negar que la educación de la niñez debe ser uno de los objetivos de los que cuidará el legislador. Dondequiera que la educación ha sido descuidada el *Estado* ha recibido un golpe funesto. La precedente proposición coloca al *Estado* en el centro mismo de las relaciones entre la educación y la política, o lo que es lo mismo, convierte a la educación en un problema de política.

Queda dada la primera razón de la intervención educacional del *Estado*. Hay en ella latente la necesidad de la autoconservación. Si no cuida de la educación, se derrumbará la sociedad que es su base y su razón de ser. Claro es que la autodefensa no constituye la única causa de la intervención estatal en materia educativa. Hay otros fundamentos de orden jurídico, político y hasta filosófico. Por ejemplo, el *Estado* ha de velar por el bienestar general, y este bienestar no puede traducirse solo en comodidades materiales, sino en condiciones espirituales favorables para el desarrollo de los ciudadanos.

Según Nassif:

“El *Estado* organiza el bienestar público, y lo hace, entre otras cosas, creando instituciones que no pueden procurarse los individuos por sus propios medios. ..Otra de las razones de la intervención estatal –y ésta es definitiva- es el carácter público, no privado, de la educación que, como la salud y la defensa nacional, interesa a toda la comunidad y no solo a uno de sus sectores. No es privada, porque rebasa lo meramente individual para transformarse en un elemento de orden social.” (Nassif, 1958: 254).

En una sociedad democrática, la responsabilidad educativa del *Estado* se acrecienta en la medida en que debe preocuparse por formar a los hombres que puedan llegar a dirigir la nación. El *Estado* como la organización jurídica del pueblo, en un territorio determinado, bajo un poder soberano, en virtud de la cual es una personalidad colectiva que se basta a sí mismo, no es un órgano pedagógico, pero sí tiene la potestad de regular y coordinar los intereses particulares teniendo en cuenta el bien común. Es así que, la acción educativa y educacional del *Estado* se realiza a través de la política educativa, y da origen a la educación pública.

La pedagogía política, contiene el conocimiento y la reflexión sobre la educación como fenómeno político. Estudia el problema de las relaciones de la educación con el *Estado* de un modo teórico y científico. La política pedagógica, en cambio, considera a la educación en su aspecto dinámico, pragmático y depende de las circunstancias de la vida pública, de la acción de los partidos políticos, de los grupos sociales, de las iglesias de un país y de un tiempo determinado.

Es así que, la política educacional es, pues, la intervención del *Estado* en la educación y la cultura del pueblo. Cuando esa acción se realiza en el campo de la educación sistemática y escolar produce esa realidad que recibe el nombre genérico de educación pública, la educación creada, sostenida y dirigida por el *Estado*. La política educacional está determinada por la totalidad de la vida de la comunidad, y en ella se entretajan las más diversas influencias, necesidades y aspiraciones de carácter: políticas, sociales, económicas, históricas, culturales, religiosas, etc.

Según Nassif:

“La acción educacional del *Estado* (política educacional) puede realizarse de dos maneras y sobre dos planos: en primer lugar, en el dominio de la *educación cósmica*, actúa *indirectamente* creando las condiciones propicias para el desarrollo de la cultura popular (por ejemplo, el apoyo moral y económico a las instituciones culturales, deportivas, de bien público, etc.); en segundo término, en el campo de la *educación sistemática*, *directamente* sobre la organización escolar propiamente dicha según principios y fines claramente establecidos.” (Nassif, 1958: 84).

El *Estado* no puede limitarse al ejercicio de las elementales funciones de asegurar la convivencia pacífica de los ciudadanos en el interior y defender su soberanía en el exterior. El *Estado*, en la época en que vivimos necesariamente debe atender, cada vez con mayor solicitud, al bienestar y el perfeccionamiento de los ciudadanos, pues, sabemos cuán importante es para la sociedad el hecho de utilizarla a su servicio, a él le corresponde la misión de servir a este interés en una forma concreta.

Hay, dos extremos a este respecto: o el *Estado* deja hacerlo todo a los demás sin realizar nada por sí mismo, o asume la totalidad de la obra educativa,

sin permitir ninguna clase de educación particular. En el primer caso, renuncia a una función que le corresponde por derecho y confía en la bondad de las instituciones que se dedican a esta labor, lo que es muy aventurado, o no se interesa por la formación de los ciudadanos, lo que es muy grave y linda con la inconsciencia; en el segundo caso, trata de unificar la educación hasta el máximo y, en cierto modo, de imponer un molde común a todos, lo que es peligroso.

Sobre el particular, Barrantes escribe:

“No es admisible, además, que dentro del *Estado* se formen grupos ajenos a su espíritu, ni que la enseñanza se aparte de la verdad por intereses de cualquier índole, ni que se alienten fuerzas capaces de remover los fundamentos de la sociedad misma, pero todo esto se impide merced a una supervigilancia inteligente y a las excelencias de una educación oficial que no pueda ser superada por instituciones particulares.” (Barrantes, 1950: 175).

Asimismo, De Azevedo apunta:

“Para demostrar los estrechos lazos que unen al *Estado* y la educación es preciso establecer una noción científica del *Estado* como realidad viva, evitando visiones demasiado sistemáticas que no se salvarían de lo arbitrario y de los marcos de esta o aquella teoría. Por tanto, parece ya indiscutible que la enseñanza en el actual estado de la civilización es una función de gobierno, y bastará para demostrarlo, no solo: a) la observación del hecho esencial de que el *Estado*, además de la organización del sistema escolar público, mantiene generalmente bajo su control las instituciones particulares de todos los tipos y grados, sin embargo b) el análisis de las sumas cada vez mayores consagradas al ejercicio de esa función, y que se elevan en algunos países hasta el 20% del presupuesto general.” (De Azevedo, 1981: 300).

Admitido el principio de que la educación es una función eminentemente pública, y reconocido el hecho de que en la cuestión de enseñanza se amplía continuamente la función del *Estado*, hay que preguntarse: ¿cuál es el objeto de la enseñanza pública? La educación como función del *Estado* está ciertamente condicionada, como observa Poviña, a la luz de los hechos, “por un ideal relativo de acuerdo con el medio y el tiempo, no sólo desde el punto de vista intelectual y moral; y ese doble punto de vista es siempre el que más conviene a los fines propios de la comunidad, relegando a segundo plano el punto de vista puramente individual y personal.



El *Estado* se propone efectivamente: a) conducir al individuo a la humanidad, mediante una cultura general que, para algunos es el fin mismo de la civilización, o b) adaptar al educando a su futura función social: oficio, profesión, cargo público o privado; o c) hacer del individuo, cuando le preocupan sobre todo sus propios fines políticos, un ciudadano o incluso un partidario, cuyo pensamiento y cuyo corazón no tengan más objeto que la cosa pública, representada por una raza, por una dinastía o por un hombre.

## **2. La sociedad contexto educadora.**

“La sociedad es el todo; la escuela es una parte. En la formación de aquella intervienen diversos elementos. En primer lugar, cierto grupo humano y determinado medio físico; luego, como un resultado de la evolución pero con un poder formativo cada vez mayor, la tradición y el ambiente social.” (Barrantes, 1950: 171).

Desde un punto de vista educacional, es fácil derivar, algunas conclusiones de valor efectivo. Cuando la sociedad alcanza la conciencia de sí misma y de su necesidad de perdurar, la educación espontánea se torna en educación intencional y surge la escuela. El origen de ésta hay que encontrarlo, en el propósito que un determinado grupo humano tiene de mantenerse con su propia fisonomía, para lo cual se esfuerza, sistemáticamente, por lograr la adaptación de las nuevas generaciones a esa particular forma de vida. Además, la institución educativa integra ese gran organismo social y tiene que seguir, inevitablemente, el curso de sus vicisitudes. Su vigor o su debilidad, su carácter democrático o dictatorial, su estabilidad o sus mutaciones frecuentes, no son sino reflejos de lo que ocurre en el seno de la sociedad a que pertenece.

La institución educativa es un instrumento del que se vale la sociedad para perdurar como personalidad histórica, pero es, al mismo tiempo, el más poderoso elemento con que se pueda contar para promover el adelanto social. La sociedad educa por la sola influencia del ambiente, en bien y en mal; la institución educativa selecciona aquello que considera benéfico para los alumnos y lo utiliza cuando lo considera oportuno.

La educación es considerada como el instrumento que asegura la subsistencia de la comunidad. Si ello es así, debe entenderse que todos los procesos sociales, en la medida en que necesitan de los individuos para cumplirse, son al mismo tiempo procesos educativos. La renovación social se realiza constantemente gracias a la participación y a la comunicación y esto no es difícil de entender porque la sociedad existe, porque existe la posibilidad de que los hombres se comuniquen y, al comunicarse, participen de intereses comunes.

En efecto, si la sociedad se mantiene y se renueva por comunicación, y la educación es comunicación, la sociedad es hija de un proceso educativo. No hay sociedad por la simple cercanía de dos hombres en el espacio, sin que el uno tenga nada que ver con el otro, sino cuando ambos están identificados con ciertos ideales, cuando pueden comunicarse, cuando la experiencia de uno pueda dar lugar a mejores experiencias en el otro. Pues, la comunicación no es un mero contacto físico, sino esencialmente espiritual y, a través de ese contacto, es que la sociedad busca propagarse.

La educación no es solo un proceso social, ni tampoco la búsqueda de la uniformidad, de la socialización completa y avasalladora. Seremos auténticamente sociales, cuanto más capaces seamos de vivir nuestra experiencia individual. El hombre que no tiene la capacidad de cultivar su singularidad, que nada tiene para proyectar sobre los demás, será apenas un ser *asociado*, nunca un *hombre social*.

La sociedad cumple sus funciones de comunidad educadora presionando sobre el hombre desde múltiples ángulos, y dictando normas para la ejecución de la educación sistemática. Como agente educador, la comunidad juega un doble papel: por un lado, es renovadora; por el otro, conservadora. Impulsa a sus miembros a alcanzar el nivel cultural por ella aceptado pero, en cuanto éstos pasan la línea, la sociedad busca la manera de atenuarlos o de separarlos. Es por eso que una reforma educativa de fondo, necesita una intensa propaganda que convenza al grupo que ha de sufrirla, de su estricta necesidad.

Dentro de la sociedad conviven múltiples instituciones que, en la mayoría de los casos, entran en conflicto, sobre todo para la posesión del individuo que,

casi siempre, forma parte de más de una de ellas. Esta situación se ha agravado en la actualidad, y resulta exacta la descripción de Krieck, cuando anota:

“Todo individuo –dice- pertenece a un gran número de complejos sociales. Nadie es sólo miembro de un *Estado* o de una iglesia, sino ambas cosas a la vez. Estudiemos un hombre de la moderna cultura occidental. Es miembro de una familia, forma parte de su ciudad, de su región y de su pueblo, pertenece a una iglesia, a un gremio o a una asociación profesional, está adherido a un partido político y a varias asociaciones libres. La vida de este hombre tiene, pues, tantas partes y aspectos como lazos sociales existen en el complejo social.” (Krieck, 1952: 44).

Todas las instituciones señaladas son, al mismo tiempo, poderes educadores que luchan por conquistar al individuo. De ahí la necesidad de que la Institución Educativa juegue el papel de integradora de las diferentes influencias afirmando la personalidad unitaria del hombre, y el Estado coordine básicamente las líneas generales de la comunidad local, regional, nacional e internacional, sin exclusivismos.

La educación no puede ser considerada como un fenómeno autónomo, explicable por sí mismo, sino en relación con la sociedad y con los procesos sociales que la atraviesan y la configuran. Es así que, para comprender lo que es la educación hay que contextualizarla, hay que relacionarla con las características y tendencias de la sociedad en la cual esa educación se procesa. Mendo, sobre el tema, escribe:

“La explicación filosófica de la educación se logra no cuando se utilizan *conceptos abstractos*, sino cuando se utilizan *conceptos concretos*, es decir, plenos de determinación social o plenos de contenido social. Y, en otras palabras, aún: la explicación filosófica se logra cuando los conceptos expresan la práctica social: las relaciones sociales que entablan los hombres concretos entre sí.” (Mendo, 2006: 120).

Desde este punto de vista, Durkheim llega a la siguiente definición:

“...la educación es la acción que ejerce la generación adulta sobre aquellos que todavía no están maduros para la vida social. Su finalidad es crear y desarrollar en el niño determinadas situaciones físicas, intelectuales y éticas, que de él se exigen, tanto por parte de la sociedad política en su unidad, como por el entorno especial al que particularmente está destinado.” (Durkheim, 1979: 70).

Durkheim pretende explicar la educación no por las decisiones individuales o subjetivas de los sujetos de la educación, sino por la función que cumple ésta en relación con la vida social. La educación ya no tiene como finalidad desarrollar la individualidad del educando, sino preparar al educando para cumplir roles y funciones sociales considerados como necesarios para la existencia de la sociedad.

Por esta razón, se sostiene que la educación es una estructura social de apoyo a las funciones sociales presentes de la sociedad. Es así que, la educación o sirve para consolidar el orden social o sirve para consolidar las condiciones que, a largo plazo, van a posibilitar el cambio de la sociedad. En todo caso, los cambios estructurales en la educación sólo pueden darse simultáneamente con los cambios en el nivel de toda la sociedad en un proceso de recíprocas influencias.

La educación es una actividad consciente humana y, por lo tanto, no puede ser pensada en forma abstracta, aislada de los hombres concretos que la llevan a cabo. Es una actividad realizada por hombres vivientes y a través de la cual éstos se relacionan entre sí. Por eso, la educación es una praxis social específica, un tipo específico de relaciones sociales, una relación social de educación, un aspecto específico de la producción de lo social.

La educación en sí debe de independizarse de toda interpretación individual, pues; la educación se produce independientemente de su voluntad, de sus preferencias individuales y, por esto, tiene un carácter social. La educación es producto de la sociedad, depende de la sociedad, es decir, el origen de la educación está en la sociedad misma, en su forma de organización y no en los sujetos individuales.

Finalmente, escribe Mendo:

“La realidad social, es, decíamos, una realidad objetiva y subjetiva a la vez, puesto que es construida conscientemente. El hombre es agente activo de sus relaciones sociales. En este proceso de construcción, el hombre y la sociedad van transformándose simultáneamente. El hombre, al igual que la sociedad, es un producto histórico y un proceso –un proyecto- en permanente autoconstrucción.” (Mendo, 2006: 133).

### **3. Los medios masivos de información y/o comunicación espacios de la educación.**

La comunicación de masas es el modo particular de la comunicación contemporánea que permite al emisor de la comunicación dirigirse simultáneamente a un gran número de destinatarios. El cine, la prensa, la publicidad, la radio, la televisión y el internet; realizan, pues, la comunicación de masas: son los medios de comunicación de masas o mass media.

Los medios masivos de información y/o comunicación, como la prensa, el cine, la radio, la televisión y el internet, no ejercen su función educativa solamente a través de la recreación; también ofrecen información, presentan diversos puntos de vista, permiten la formación de hábitos, la expresión de actitudes y la creación de una escala de valores. Estos medios de comunicación masiva, son muy poderosos recursos para transmitir ideología sobre todo por su carácter difuso, que permite que se vayan internalizando en el individuo, aquellos contenidos que se desea transmitir.

A través de ellos se cumple poderosamente la función conservadora de la educación. Tienen una gran fuerza motivadora para justificar el orden social y hacer aparentemente posibles, para todos, la realización de esas motivaciones. Es así que, mediante los medios masivos de información y/o comunicación se difunden las costumbres importadas de otros contextos económicos – sociales, las costumbres de los ricos, los modos de vida de la ciudad en el campo. También se propicia la formación de hábitos de consumo que no están de acuerdo con la realidad en el cual se vive. “En las telenovelas, radionovelas y fotonovelas, se habla de “príncipes azules”, de millonarios que se enamoran de las criadas, de su familia que hace de todo lo posible por evitar ese romance.” (Rivera, 1987: 36).

Mediante estos medios de comunicación masiva, se transmiten el modo de vivir opulento, los valores propios de la clase que ostenta poder económico y social, los cuales se van incorporando sutil e inconscientemente en la mentalidad de las personas, y se van convirtiendo en aspiraciones. “A través de las revistas y periódicos se presentan, en los carteles de publicidad, mujeres rubias y de ojos claros, como el prototipo de la belleza femenina. Aquí tenemos otro ejemplo de

penetración ideológica, pues este modelo se basa en las características propias de otros países, como los europeos y los norteamericanos.” (Rivera, 1987: 36).

Y es, precisamente, por copiar estos modelos, que resulta tan común en las mujeres teñirse el cabello, y hasta tomarse fotografía en que aparezcan con ojos claros.

La influencia de los medios de comunicación masiva, si bien es de gran importancia, no es uniforme en todos los contextos sociales. Las personas que gozan de mayores ingresos económicos tienen a su alcance toda clase de periódicos y revistas, libros, radio, televisión, cine, teatro e internet. En el otro extremo se encuentran las personas del campo o de las zonas marginales, quienes participan mucho menos de esta influencia.

Percibimos que las familias con poder económico tratan de imitar las costumbres extranjeras; y son, precisamente, los medios de comunicación masiva los que proporcionan todas las facilidades necesarias para esta importación cultural. Es así que, se importan los modos de vestir, los hábitos alimenticios y el lenguaje, a través de la publicidad y de las películas. Al lado de todo esto, tenemos una gran cantidad de cuentos, leyendas e historietas, portadoras de ideología ajena, que permiten la penetración de elementos nocivos como la práctica de la violencia, la discriminación racial, la resignación, la sumisión, la frivolidad y el sensualismo.

En muchas zonas rurales, solamente tiene alcance de recepción la radio, por lo que se le puede considerar como el medio masivo de comunicación de mayor importancia para la transmisión de contenidos “educativos o educacionales”. A través de los programas radiales se transmiten también ideologías dominantes, por medio de la música extranjera, radionovelas, publicidad, etc.

Vemos cómo, a través de la institución educativa, como de otras agencias de socialización, se cumple la función conservadora de la educación, que consiste en transmitir y mantener el ordenamiento vigente. Sin embargo, a veces se producen contradicciones entre los contenidos transmitidos por la Institución Educativa, y la realidad, tal como la captamos a través de las otras agencias de

socialización. Esto se debe a que la educación formal está completamente alejada de la realidad y lo que la Institución Educativa transmite, es muchas veces desmentido por la educación informal.

El ser humano se está educando siempre a lo largo de toda la vida; la educación es un proceso que abarca toda clase de situaciones y estímulos. En esta perspectiva se inserta la radio al transmitir valores y pautas de comportamiento que van a modelar su personalidad. Todo programa radial educa, pero puede también deseducar. En este sentido, la denominada educación radiofónica será entendida en un sentido amplio:

“...no solo las emisiones especializadas que imparten alfabetización y difusión de conocimientos elementales, contenidos cuya utilidad y necesidad no se cuestionan, sino también todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la formación humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad, las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada hombre en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social.” (Kaplun, 1978: 21).

La radio como un medio de comunicación masiva, favorece el desarrollo integral del educando, debido a que facilita la observación y el conocimiento de la realidad y su problematización, en tanto permitan a las personas la búsqueda de soluciones adecuadas a su contexto socio-económico, asimismo promueve y fomenta el diálogo, la solidaridad, la cooperación, de tal manera que los grupos sociales busquen soluciones comunes a sus propios problemas.

La radio como medio de información masiva, fomenta el desarrollo de la inteligencia y la toma de conciencia, de tal manera que cada persona aprenda a pensar autónomamente, a tomar decisiones y a planear su comportamiento social, de la misma forma, la radio facilita el acceso a la recepción y expresión comunicativas, de tal forma que se eliminen los privilegios ancestrales donde sólo unos pocos tenían acceso a los medios de comunicación.

Cuando hablamos de la influencia educativa de la televisión, nos referimos a la repercusión que ejercen los programas comerciales televisivos en la educación del ser humano. Es evidente que los niños, jóvenes y adultos se dejan llevar por esta influencia. Todo esto, se puede apreciar en la conducta o

comportamiento cotidiano. Particularmente, en los adultos refuerza determinadas actitudes o produce el rechazo de conductas por no estar prescritas en el sistema social donde vive.

En el caso de los niños, las series televisivas dedicadas a ellos son en su gran mayoría dibujos animados, las cuales se caracterizan por la exaltación de la violencia; la participación de los niños se reduce prácticamente a intervenir en concursos con premios grandemente publicitarios en los mismos programas, los cuales resaltan el individualismo y el consumo.

En los adultos, la influencia de la televisión, está directamente relacionada con su medio social. Será mayor donde haya más carencia y menor donde la abundancia es mayor, incluso hay que hacer la distinción, si se trata de público masculino y femenino. En este último caso, el impacto de las telenovelas parece que permite juzgar los acontecimientos reales de acuerdo con lo que sucedió en el melodrama televisivo.

Los lineamientos de la televisión son válidos también para el cine, quizá con dos observaciones a tener en cuenta. La primera se refiere a la menor cobertura del cine con respecto a la televisión. El cine llega a una menor cantidad de público. El hecho de tener que proyectarse en locales con determinada capacidad, ya que es un elemento limitante. La segunda diferencia respecto de la televisión es que en el cine parece ser que el público goza de mayor capacidad de elección. En cambio, como la televisión está a la mano y “no cuesta”, hay que ver necesariamente lo que los canales nos ofrecen.

En una sociedad de consumo, la televisión, la radio, los diarios, las revistas, el cine, el internet, todos sin excepción dependen de sus patrocinadores y como objetivo de quien los patrocina en una sociedad movida por el lucro, se encuentra como premisa básica la competencia. De otro lado, los países subdesarrollados enfrentan una limitación más para poner los medios masivos de comunicación al servicio de la educación. El costo de los equipos. Pues, si se quiere hacer televisión educativa, un cine educativo, necesariamente, tiene que buscarse nuevas formas de mantenimiento económico.



A no dudarlo, la prensa escrita, constituye uno de los múltiples factores que influyen en la formación del hombre. Si consideramos la educación como la formación completa del hombre, es evidente que la prensa escrita contribuye de alguna forma en este proceso. Si es una prensa escrita que expone las noticias con sentido del equilibrio, con mesura, con ecuanimidad, es posible que el lector se forme un juicio ponderado acerca de la realidad. En cambio, si estamos frente a una prensa escrita sensacionalista, que exalta el delito, el crimen, que expone los hechos reprochables al detalle, que busca exacerbar las bajas pasiones, de alguna forma la opinión, el juicio de lector acerca de la vida y la sociedad no será el más adecuado y oportuno.

Una prensa al servicio de la educación de las grandes mayorías, tiene que tener características cualitativamente distintas de las que tiene actualmente la prensa escrita. Si la prensa escrita quiere convertirse en auténtico vehículo educativo debe dejar de lado la crónica frívola, las “noticias de sociedad”, la crónica roja, el verbo fácil, la promoción del individualismo.

#### **4. Naturaleza de la doctrina educativa de los principales sistemas educativos.**

A continuación, exponemos lo que se consideran las cuatro doctrinas educativas de los principales sistemas educativos de la época moderna, desde el punto de vista de sus fundamentos epistemológicos o fundamentos explicativos, las cuales forman parte del proceso de formación de la modernidad, estas son:

##### **4.1. La doctrina de la educación como constatación**

Esta doctrina educativa, denominada también empirista-racionalista o empirista-analítico de pedagogía y de educación, comienza a aparecer a partir del Renacimiento con la vuelta de la mirada hacia la realidad y la valoración del hombre. A comienzos del siglo XVII, periodo que va desde 1572 a 1620, Francis Bacon publica su *Novum Organon Scientiarum*, obra en la que funda una lógica inductivista basada en la observación y en la experiencia y opuesta al deductivismo aristotélico. En realidad, Bacon propuso y defendió las tesis que en la actualidad forman parte integrante de nuestra cultura. Dichas tesis son:

“La ciencia puede y debe transformar las condiciones de vida humana; no es una realidad indiferente a los valores de la ética, sino un instrumento construido por el hombre en vista de la realización de los valores de la fraternidad y el progreso; a través de la ciencia –donde está vigente la colaboración mutua, la humildad ante la naturaleza, la voluntad de claridad– hay que potenciar y fortalecer estos valores; la ampliación del poder del hombre sobre la naturaleza no es nunca obra de un investigador individual, que mantenga en secreto sus resultados, sino que es necesariamente fruto de una colectividad organizada de científicos; el saber siempre posee una función concreta en el seno del mundo histórico, y toda reforma de la cultura es también –siempre– una reforma de las instituciones culturales, de las universidades, de las instituciones y, por supuesto, de la mentalidad de los intelectuales.” (Reale y Antiseri, 1995: 284 –T. II).

Según Bacon, el conocimiento debe partir de la observación de las cosas “tal como ellas son”, tal como se presentan ante la observación y al sano juicio, es decir, a la razón.

El mérito del empirismo consiste en que a partir de Bacon especialmente, se considera que para entender el mundo el hombre debe apelar solo a sus propias fuerzas, a su propia razón y a lo que le dicen sus sentidos. Es así que, en Europa se presentó, a comienzos de la época moderna y a diferencia del medioevo, una nueva necesidad cultural, según la cual todo conocimiento deberá su producción y legitimidad al empleo de las propias aptitudes humanas de hacer experiencias comunes a todos. Es decir, de comunicar sus descubrimientos, de aprehender y de usar los mismos sistemas cognitivos.

Poco tiempo después, René Descartes trata de proporcionar el armazón teórico-metodológico necesario para fundamentar lógicamente y racionalmente la validez de la observación, en este sentido el problema que domina por entero la especulación de Descartes es el del hombre. “Mi propósito –dice– no es enseñar el método que cada cual debe utilizar para guiar bien la propia razón, sino solamente dar a conocer la forma en que he tratado de dirigir la mía.” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 289). De ello resulta además, que el hombre “es una unión de alma y cuerpo, unión que vuelve posible una recíproca acción de la una sobre el otro. Según Descartes, esa acción se verifica en el cerebro, más precisamente, en la glándula pineal.” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 296 – 297).

En efecto, “la sustancia pensante es el pensamiento en acto y el pensamiento en acto es una realidad pensante.” (Reale y Antiseri, 1995: 319 –T.

II). Descartes llega aquí a un punto firme, que nada puede poner en tela de juicio. Sabe que el hombre es una realidad pensante, y es muy consciente del hecho fundamental que representa la lógica de la claridad y la distinción.

La consecuencia de esto es la aparición de una concepción empirista-individualista del conocimiento. Empirista, porque cree que todo conocimiento proviene de la experiencia sensorial. E individualista, porque la observación sólo la puede hacer, un ser humano viviente y concreto, es decir, un sujeto individual. La observación no puede ser hecha por entidades colectivas o sociales.

De lo expuesto se deriva que, el conocimiento científico, para ser tal, debe ser un reflejo neutro, completamente objetivo e imparcial de la realidad, con una validez universal frente a cualquier tipo de sociedad y de historia.

El concepto de teoría de la educación que aparece en esta época está por completo impregnado por esta óptica. Es un concepto de teoría de la educación que se expresa en el memorismo e intelectualismo de la escuela tradicional. Los educandos son considerados solamente como objeto de educación. Ellos deben reflejar en sus mentes los conocimientos ya hechos y, para ello, tienen que ser sólo receptores pasivos. Lo que tenían que hacer es solo aprender, almacenar conocimientos o información. Por otro lado, en el plano social, es una conceptualización de teoría de la educación que tiene carácter individualista y elitista. Su población objetivo lo constituye sólo reducidos sectores.

#### **4.2. La doctrina de la educación como formación**

La doctrina de la educación como formación se pone de manifiesto de manera muy nítida con el proceso de la Revolución Francesa. La Revolución Francesa expresa, en el plano social, elementos epistemológicos que venían siendo trabajados desde antes, particularmente desde Kant. La

Revolución Francesa, demostró en la práctica y por vez primera en la historia humana, que al hombre le es posible modificar y transformar por sí mismo, por sus propias fuerzas, las condiciones de su existencia y construir un mundo mejor. Y no solo eso, sino que esa transformación solo la puede hacer el hombre a partir de fines e ideales que él se propone, a partir de la postulación de un tipo de sociedad deseada, es decir, a partir de la teoría y de los valores.

Esto significa que la teoría, en determinadas situaciones, puede presidir la práctica, orientarla y volver sobre la necesidad objetiva para revertirla. “En este periodo el hombre deja de considerarse un mero juguete de las leyes objetivas de la historia. De objeto pasa a ser sujeto de esa historia. Pasa a ser elemento o agente activo, constructor de su propia sociedad, lo cual quiere decir que él puede y debe construir el presente a partir del futuro.” (Mendo, 2006: 76).

Por eso, se dice que en esta época de la Ilustración aparecen los grandes discursos, las promesas emancipatorias y libertarias, las creencias en la idea de progreso y en la posibilidad de una sociedad sin injusticias sociales.

“Desde Condorcet, autor de un proyecto orgánico de reforma escolar, el proyecto se inspira en los siguientes principios: *instrucción universal*, con la mayor independencia posible respecto de la autoridad estatal; *libre concurrencia* entre instituciones públicas y privadas; predominio de las materias *científicas sobre las literarias*; *coeducación* de ambos sexos; división de la instrucción en *cuatro grados principales* y creación de una Asociación Nacional de Artes y Ciencias que cuide y perfeccione su organización y progreso.” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 383).

Desde el punto de vista epistemológico, esto significa que el presente es producto de la actividad consciente del hombre, de la teoría, de los fines y valores. Según ello, el conocimiento científico se plantea como una transformación o, mejor, como una construcción humana a partir del hombre. En el proceso del conocimiento, el hombre pone algo, y ese algo que pone es, su modo de ver las cosas, su capacidad de conocer, sus cualidades innatas que le vienen con el nacimiento. Sobre el asunto, Mendo escribe:

“La noción de teoría de la educación y de educación que se perfila es una noción que gira en torno al concepto de *pedagogía* y de *educación como formación*. Formación del educando que considera: 1° a partir de valores dados previamente en relación con el tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar. Y 2° una formación en la que el educando pasa a ser, por lo menos en teoría, sujeto y no mero objeto de educación, aun cuando ese sujeto siga siendo todavía un sujeto individual.” (Mendo, 2006: 77).

Todas las corrientes rousseauianas, de la Escuela Nueva, Escuela Activa, los pragmatismos, deweyanismo y tecnocratismos del pensamiento neoliberal actual en educación, son parte de la presente doctrina educativa. Lo que se plantea en esta doctrina educativa, no es ya el concepto de educación como “reflejo” de condiciones histórico-sociales dadas, sino una educación en la que se puede decir que el futuro se trae al presente para transformarlo y lograr mayores niveles de humanidad.

La doctrina de la educación como formación plantea las bases que van a permitir relacionar la educación con la sociedad. Por tal razón, la presente doctrina educativa puede ser denominada más propiamente como doctrina racionalidealista de la educación, puesto que para éste, la formación del educando se hace, a partir de valores, pero valores considerados sea como innatos, propios de la naturaleza humana, o sea como dados desde fuera del hombre por seres privilegiados o supra humanos.

Desde el punto de vista del educando, la educación deviene también en dos vertientes. Por un lado, se le concibe como una labor de convencimiento y de adopción de cierto tipo de conductas y actitudes. Y, por otro lado, aparece una concepción individualista más definida: el educando como centro de la labor educativa (el puerocentrismo), las escuelas nueva y activa.

Desde el punto de vista del docente, se presentan igualmente dos alternativas: una, que hace énfasis en el ejercicio de métodos de aleccionamiento y exhortación y al mismo tiempo de métodos de coerción y de compulsión a través de una férrea disciplina. La otra alternativa se dirige a conceder la libertad más plena al educando.

### 4.3. La doctrina de la educación como transformación

Doctrina de la educación denominada también de educación como praxis social transformadora, cuya fuente teórica, por lo menos primigenia, proviene de Marx. En efecto, Marx y Engels:

“...determinaron el carácter clasista de la educación en una sociedad de clases. Después de haber mostrado que en el capitalismo para una inmensa mayoría, la educación no es más que una forma de convertirlos en máquinas, se enfrentaron con decisión a los corifeos de la burguesía que cuestionaban la naturaleza de clase de la educación burguesa.” (Konstantinov, 1984: 133).

La temática marxista retoma y desarrolla lo que estaba en germen en la filosofía clásica alemana, especialmente en Hegel y recrea, así, el concepto de sujeto social que se hallaba implícito desde Kant, noción de sujeto social que Marx consideró era fundamentalmente las clases sociales.

Los fundadores del marxismo:

“...elaboraron una teoría y doctrina acerca de la educación que constituye una parte inseparable del comunismo científico. Revelaron la esencia de la educación como fenómeno social, pusieron de manifiesto su papel en el desarrollo social en diferentes formaciones históricas: en el capitalismo y en el socialismo; establecieron el carácter clasista de la educación en la sociedad de clases y sometieron a un profundo análisis crítico la educación en la sociedad burguesa, haciendo evidente sus contradicciones.” (Konstantinov, 1984: 148).

Así pues, el nuevo concepto de sujeto social tiene en Marx, por lo menos, estos sentidos principales:

- 1º Es el elemento básico sobre el que gira toda la historia humana.
- 2º Este elemento es un proceso esencialmente histórico: es el constituirse en sujeto social a través del movimiento social, a través de las luchas sociales, luchas que sólo pueden ser llevadas a cabo por hombres concretos.
- 3º La actuación histórica de ese sujeto social es un proceso de un profundo carácter teórico-práctico.

4° El sujeto social se da solo en relación con los otros sujetos sociales dentro del conjunto de la sociedad.

Por eso, la noción de sujeto social se expresa, en el plano epistemológico, en la noción de totalidad. El sujeto social, solo puede comprenderse dentro de una visión global de la realidad social.

En esta doctrina de la educación, la concepción de conocimiento, respecto al hombre, se define no sólo por su conciencia, sino por su actividad consciente, por su praxis, por la unidad de la teoría y de la práctica. En el proceso del conocimiento hay un elemento activo, pero este no se reduce a un mero acto racional: todo conocimiento se da en la práctica humana y a través de esa práctica. Lo que se interpone entre sujeto y objeto de conocimiento es el hombre integral, del cual la racionalidad es sólo uno de sus elementos. Fuera de la praxis humana nada tiene existencia para el hombre.

Por eso, la categoría epistemológica básica en esta doctrina educativa es la de trabajo productivo, en tanto que este último es la forma eminente de la práctica. De esta manera, debe entenderse la tesis de que la realidad es representación en el pensamiento de aquello que existe objetivamente y de que el hombre es al mismo tiempo un sujeto objetivo y un sujeto subjetivo. La presente doctrina educativa plantea la vinculación de la educación con el trabajo productivo y con las luchas sociales, para obtener los mejores medios y condiciones para una educación mejor. El educando, puede transformarse solo transformando teórica y prácticamente la sociedad.

A razón de todo lo expuesto, se puede conceptuar a la doctrina de la educación como transformación, como la forma específica de cómo aprendemos y enseñamos a transformar teórica y prácticamente la realidad transformándose el hombre al mismo tiempo.

#### **4.4. La doctrina de la educación como utilidad**

La doctrina de la educación, “basada en la filosofía pragmatista, se presenta con el afianzamiento de las democracias liberales y representativas, principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica con su proceso de

expansión hacia el “*Far West*” y la generalización de la ideología del “*self-made-man*” (Mendo, 2006:82). Aparece como una nueva manera de pensar, distinta y opuesta al racionalismo moderno, especialmente al inaugurado por Descartes, el mismo que, conforme lo afirman algunos, ha gravitado profundamente en el pensamiento occidental.

El racionalismo cartesiano trata de fundar la práctica en una teoría verdadera, y su esfuerzo de fundamentación es el significado del *cogito, ergo sum*. El pragmatismo, por el contrario en la versión de John Dewey por ejemplo, trata de fundar la teoría verdadera en la práctica, pero en una práctica individual, que se identifica rápidamente con el éxito y la utilidad de cada cual. Es así que John Dewey anota:

“El espíritu existe en los individuos, pero no es el individuo. El *individuo*, el sujeto, el yo individual se constituye funcionalmente en el acto por el cual emerge del espíritu de su grupo y de su tiempo como agente de soluciones originales que superan el hábito y la rutina. La conciencia individual es como el foco de una situación que exige cambios, es como el punto de apoyo sobre el cual gira todo un complejo de circunstancias que de otro modo quedarían bloqueadas.” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 638).

De esto se opera una inversión: el éxito y la utilidad son la prueba de que la teoría es verdadera, pues de otro modo el individuo fracasaría. El pragmatismo, piensa solo en términos del corto plazo, es un pensamiento que se muestra incapaz de ejercitar el pensamiento estratégico y a largo plazo. Asimismo, la realidad social aparece como una realidad donde solo existen problemas individuales frente a los cuales solo pueden existir soluciones individuales.

En el campo de la educación, la doctrina de la educación como utilidad, se asienta en el supuesto: “aprendemos haciendo”. Son los hechos, el curso de la realidad, la práctica lo que va a fundamentar un verdadero aprendizaje y permitir construir y vivir en democracia y libertad. Es posible, entonces hablar de “aprendizaje por descubrimiento”, de que el aprendizaje se logra haciendo, de que se aprende a nadar nadando y de que “caminante, no hay camino, camino se hace al andar” (Antonio Machado). El *Haciendo* deweyano, que es la práctica, Dewey la ve sólo como una práctica



individual, aquella del individuo y de ninguna manera una práctica del individuo social.

Finalmente, es necesario reconocer de la doctrina de la educación como utilidad, los siguientes aportes:

- 1° El pragmatismo nos ha enseñado que es necesario abandonar para siempre el discurso inútil, la retórica abstracta, lo cual, evidentemente, no quiere decir que la única forma de vincular la teoría con la práctica se a través de la práctica del individuo individual.
- 2° Sin embargo, es necesario reconocer la noción de “performance” o desempeño individual en la medida en que los educandos son personas concretas, esto a condición de incluir la noción de desempeño como la “otra cara” de un proyecto social de educación.
- 3° El pragmatismo ha aportado la noción de competencias, considera esta como una instancia en la que se anudan los conocimientos, actitudes- valores y destrezas indispensables para el individuo, dando así una visión más integral al proceso educativo.

#### **4.5. La doctrina de la educación como eficiencia**

Esta doctrina de la educación se caracteriza por mostrar interés sobre los resultados, los mejores resultados y en el menor tiempo posible. Por eso, el concepto básico que lo explica es el de productividad. La doctrina educativa como eficiencia, representa la traducción, al campo de la pedagogía y de la educación, del modelo de la producción en serie. “Responde a una etapa de transnacionalización y cooperativización de la economía en la que se hace necesario regular el comportamiento económico para mantenerlo o maximizarlo e impedir su desestabilización. Implica la aparición del pensamiento global, holístico o “macro”, superador de las visiones de la ciencia. Atomísticas y lineales –de causa-efecto- predominantes hasta comienzos del siglo pasado.” (Mendo, 2006: 84).

Esta doctrina educativa se asienta, desde un punto de vista teórico, en los avances del pensamiento sistémico, el cual a su vez, se caracteriza como

el desarrollo de la técnica y sus intentos de aplicación en las relaciones sociales, de la idea de sistema funcional y cibernético. Los intentos de aplicación del pensamiento sistémico en la educación han dado lugar a un esfuerzo por formalizar las acciones pedagógica –didácticas, de tal manera que, haciendo abstracción de los educandos concretos, se pueda obtener una secuencia lógica a fin de poder lograr óptimamente los objetivos previamente propuestos.

Una de las críticas más serias y comunes que se hicieron a la tecnología educativa sistémica, es que esta se fijó solo en los aspectos externos o en la secuencia de pasos que deberían seguir los educandos descuidando los procesos internos que permitirían lograr los objetivos educacionales.

Es necesario señalar que la algoritmización resultante de los esfuerzos por formalizar las acciones educativas, ha revelado aspectos importantes de la realidad educativa, pero al mismo tiempo, debido fundamentalmente al desconocimiento de la especificidad social de dicha realidad, la ha congelado y dirigido hacia formas de control social. La visión lógico-formal de la realidad es, en verdad, un elemento indispensable para comprender el mundo actual, pero al mismo tiempo, insuficiente. En este sentido, la Teoría General de los Sistemas, es incapaz de explicar por sí misma una realidad concreta, pues sólo nos proporciona guías metodológicas para el análisis de la realidad.

#### **4.6. La doctrina de la educación como apropiación integral de la realidad**

Finalmente, nos ocuparemos de la doctrina educativa como apropiación integral de la realidad, en cuya base se encuentra la construcción de un nuevo tipo de racionalidad, distinto del hasta ahora predominante en la cultura occidental.

En la base de la doctrina de la educación como apropiación integral de la realidad -doctrina predominante en la cultura occidental- está la creencia de que el conocimiento científico es el único tipo válido de conocimiento. En esta última doctrina educativa hay, un sobredimensionamiento de la

racionalidad científica en desmedro de las otras posibles formas de apropiación subjetiva de la realidad.

A la construcción de la presente doctrina educativa, concurren fuentes teóricas que manifiestan opciones opuestas. Según Jean Piaget: “La realidad es una reconstrucción hecha a través de procesos mentales que operan sobre los fenómenos del mundo que han sido percibidos por los sentidos.” (Araujo y Charwick, 1988: 65). Esta posición muestra la génesis del pensamiento como egocéntrico e individual, sin relación con el medio social del ser humano. La captación del mundo real se realiza a través de los sentidos y las transformaciones en conceptos se desarrollan solo en la mente, y se organizan en estructuras y esquemas cognitivos coherentes. Así mismo, Ausubel introdujo la teoría del aprendizaje significativo como: “proceso que consiste en la incorporación de los contenidos curriculares escolares con sentido y lógica propia.” (Ausubel, 1976: 79). Según el punto de vista de Ausubel, la estructura cognoscitiva es la que posibilita el aprendizaje significativo y simbólico de los estudiantes en la escuela. Y, finalmente, Vygotsky planteó que el pensamiento y el lenguaje de los infantes se originan y desarrolla como producto de las interacciones de los sujetos o seres racionales con el medio socio-histórico. Esto significa que los procesos intrasicológicos de los infantes, niños y adolescentes son consecuencia de los procesos intersicológicos, ambos procesos se desarrollan en interdependencia continua y se expresan en los niveles de aprendizajes como: conocimientos, aptitudes, hábitos, actitudes y la práctica de valores.

El denominado debate Piaget-Vygotsky, ahora ya bastante esclarecido a favor de Vygotsky, debe aportar conclusiones al respecto y parece que estas conclusiones deben referirse a la naturaleza del conocimiento en la forma como lo acabamos de plantear, y deben girar en torno a la definición del sujeto social y con el individuo individual.

La doctrina de la educación como apropiación integral de la realidad puede ser aproximadamente conceptualizado como las diferentes formas cómo aprendemos y enseñamos teórica y prácticamente a apropiarnos de modo

integral de la realidad. Esta apropiación integral de la realidad en base a la afectividad y a la opción que tomamos frente a la realidad social, es lo que marcaría la característica fundamental de la educación como praxis transformadora en estos nuevos tiempos de modernización neoliberal.

## **5. Naturaleza de la doctrina y teoría del sistema educativo peruano contemporáneo.**

La educación como hecho o fenómeno social se desenvuelve dentro de un conjunto de factores que expresan las tendencias y características de una sociedad. En este sentido, su función es contribuir y garantizar la continuidad histórica de un determinado ordenamiento de la estructura social, que le imprime una orientación valorativa. Sin embargo, no obstante esa contribución fundamental para mantener un determinado ordenamiento social (en nuestro caso, el sistema capitalista), debemos reconocer que en la práctica pueden emerger motivaciones para el cambio social. Pero, cuando esta se concreta lo hace como resultado de fuerzas y presiones que no son principalmente educacionales sino de carácter económico y político-social.

Al mismo tiempo que la educación ha servido para mantener un ordenamiento social y económico, ha venido cumpliendo una función política. De ahí que el rumbo político que traza el Estado influye de manera decisiva en las características, funcionamiento y orientación del sistema educativo ofreciendo “valor oficial” a los servicios educativos.

Como el control político del Estado lo ejerce la clase dominante en función de sus intereses económicos, la orientación política del aparato educativo estará de acuerdo a esos intereses. Esta orientación o dirección política, que la clase dominante realiza desde el Estado, se llama ‘política educacional’, consiste en la formulación de los fines y objetivos a ser cumplidos por la educación formal y la educación informal. La responsabilidad de cumplir y hacer cumplir esos fines y objetivos corresponde al Estado por medio del Ministerio de Educación. Ahora bien, una doctrina se origina en una doble vertiente:

- En la ideología de una sociedad que intenta mantener o alcanzar un modelo social precisamente a través de normas doctrinarias y técnicas. Es así que, la doctrina surge para explicitar el cómo DEBE SER el modelo social en cuestión o alguno de sus componentes, y
- En una interpretación teórica de dicha realidad social, que permite normar racionalmente el DEBE SER de la educación.

En relación con la sociedad peruana, la Ley General de Educación No. 19326, publicada el 21 de marzo de 1972, comprendía 383 artículos, abarcando también los aspectos fundamentales de la Universidad Peruana. Fue obvio que se había hecho cierto caso a observaciones de tipo principista. En otros casos, mejoró pero solo bajo un lenguaje más disimulado. No se hizo mucho caso a las observaciones sobre todo de índole pedagógica y práctica.

La Ley General de Educación No. 19326, en la sección primera, referida a las disposiciones fundamentales y que abarca 29 artículos, significa una cierta mejora, es así que considera en su Artículo 6° el fin fundamental de la educación peruana, que a la letra dice:

“La educación peruana tiene como finalidad fundamental la formación integral de la persona humana en sus proyecciones immanentes y trascendentes. Su acción se orientará hacia el surgimiento de un nuevo hombre plenamente participante en una sociedad libre, justa, solidaria y desarrollada por el trabajo creador y comunitario de todos sus miembros e imbuido de los valores nacionalistas.” (Ministerio de Educación, 1972: 29).

Y en el Artículo 7° de la Ley 19326, Ley General de Educación, traduce al campo de la Educación los tres fines generales del Plan Nacional de Desarrollo bajo el título de “Fines específicos de la educación”:

“La educación peruana contribuirá a formar a las personas que integran la comunidad nacional para los siguientes fines específicos: a) El trabajo adecuado al desarrollo integral del país; b) El cambio estructural y el perfeccionamiento permanente de la sociedad peruana; y c) La autoafirmación y la independencia del Perú dentro de la comunidad internacional.” (Ministerio de Educación, 1972: 29).

Del mismo modo, el Artículo 13° de la norma en referencia nos da una serie de normas generales que impregnan, o deben impregnar, toda la acción educativa:

“La educación seguirá las siguientes normas generales: a. Será orgánica y a la vez flexible, graduada y diversificada; b. Será eminentemente activa, cultivando la sensibilidad del educando y desarrollando sus aptitudes para entender racionalmente los hechos y actuar con iniciativa, eficacia y responsabilidad; c. Estimulará la conciencia crítica, el sentido creador y el espíritu de cooperación social de los educandos; d. Fomentará la autoeducación en todas sus formas; y e. Estará sometida a un proceso permanente de evaluación y de reajuste en su sistema, métodos y técnicas, de acuerdo con la realidad peruana.” (Ministerio de Educación, 1972: 30)

La sección primera de la Ley No. 19326, Ley General de Educación, en sus 29 artículos, mencionaba los principios de la Ley:

- Se reafirma la educación gratuita estatal y la preferencia hacia los menos favorecidos; asimismo, la libertad de enseñanza, la igualdad y no discriminación; se considera al educando como centro de la educación; se propicia la revaloración de la mujer.
- Pedagógicamente, se dice que la educación será orgánica, flexible, graduada, diversificada. También crítica, creadora y con sentido social.
- Del mismo modo, se señala los derechos, la participación y valorización de la familia en la educación de sus hijos, fomentándose también la educación mixta de los mismos.
- Lo religioso, lo ético y cívico es garantizado y facilitado. Se quiso fomentar la educación artística, física y nutricional, así como la educación permanente.
- Se excluye, naturalmente, la política partidaria. Por otra parte se da prioridad a lo científico y tecnológico. Se habla de promover al maestro en todo sentido y de utilizar los medios de comunicación masiva para la difusión de la educación.

La Constitución Política del Perú de 1979, en el Capítulo IV De la Educación, la ciencia y la cultura, dispone en el “artículo 21° -El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana. La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad. Se inspira en los principios de la democracia social. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza.” (*Constitución Política*, 1979: 16).

Seguidamente, reza en el “Artículo 22°-La educación fomenta el conocimiento y la práctica de las humanidades, el arte, la ciencia y la técnica. Promueve la integración nacional y latinoamericana, así como la solidaridad internacional.” (*Constitución Política*, 1979: 16).

Asimismo, la Ley General de Educación, promulgada el 18 de mayo de 1982, por el Presidente Fernando Belaunde Terry, Ley No. 23384, en la sección primera de los Principios Rectores, Capítulo I, de los Fundamentos de la Educación, Artículo 1°, expresa: “La educación es un proceso permanente que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad. Se inspira en los principios de la democracia social.” (Helfer, 1994: 1333).

Del mismo modo, a través del contenido del Artículo 2° de la ley No. 23384, garantiza:

“a) El Derecho inherente a toda persona en el país a lograr una educación que contribuya a su desarrollo integral y de la sociedad; b) El derecho de los padres a educar a sus hijos; c) El derecho de toda persona, sea natural o jurídica, a educar dentro de la ley; y, d) El cumplimiento de las obligaciones de la familia, la comunidad y el Estado en materia educativa.” (Helfer, 1994: 1333).

Seguidamente, en el artículo 3° de la Ley General de Educación No. 23384, se precisa que:

“Son objetivos de la Educación; a) La formación integral del educando que le permita el conocimiento de sus deberes y derechos que lo capacite para su actuación en la sociedad; b) La superación del pueblo peruano, considerando la erradicación del analfabetismo como tarea primordial; c) El conocimiento cabal y la profunda afirmación del carácter nacional, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas regionales, la integración cultural latinoamericana y el ámbito universal en que se desarrolla la sociedad contemporánea; d) La contribución a la construcción y vigencia permanente de la democracia, para que todos gocen de iguales derechos políticos, sociales y económicos; y e) Alcanzar un alto nivel cultural, humanista y científico, como un valor en sí y como indispensable instrumento de progreso.” (Helfer, 1994: 133).

En el proyecto de Ley General de Educación, presentado por el Congresista del Partido de Renovación, señor Rafael Rey, el 4 de febrero de 1994; en el Capítulo I Fundamentos y Normas Generales, dice:

“Artículo 2°.- La educación tiene como finalidad conseguir el desarrollo integral de la persona humana. Proporciona el desarrollo intelectual que la capacita para alcanzar la verdad; el desarrollo moral que la capacita para buscar y **realizar** el bien; el desarrollo estético que la capacita para apreciar y realizar la belleza; el desarrollo técnico que capacita para descubrir la utilidad de las cosas, para emplearlas y para crear cosas útiles; y, el desarrollo religioso que la ayuda a relacionarse con Dios.” (Helfer, 1994: 144).

Del mismo modo, el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación – SUTEP-, en el anteproyecto de la Ley General de Educación y Cultura, presentada en la VI Convención Nacional de esa organización; en el Capítulo II Del Carácter, Principios, Fines, Objetivos y Política de la Educación Peruana, en el Artículo 7°.- considera:

“Son fines de la educación peruana: a) La formación integral y plena del educando, el desarrollo de todas las aptitudes humanas promoviendo la actitud crítica, la iniciativa y la creatividad; b) La formación de la conciencia democrática y patriótica; c) La creación de igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos; d) La formación de una conciencia volcada a la búsqueda de la justicia social y la transformación de la sociedad; e) Promover la comprensión, el conocimiento y la aplicación de los avances científicos y tecnológicos en beneficio del pueblo y del país, f) Formar al educando para la vida y el trabajo en función del bienestar y la satisfacción plena de las necesidades humanas y el cultivo de la experiencia teórico-práctica, priorizando lo activo en el proceso educativo; g) Promover el aprendizaje y autoaprendizaje permanentes para el autodesarrollo individual y colectivo; y h) Promover el cultivo de los valores positivos, especialmente el amor a la verdad, la honradez, el respeto mutuo, el amor a la justicia, el amor a la patria, la laboriosidad, el trabajo colectivo y el respeto a los derechos humanos y ciudadanos.” (Helfer, 1994: 149 y 150).

En el anteproyecto precedente, en la parte referente a la concepción de la educación nacional, principios, fines y objetivos, se observa esa orientación predominantemente social. De otro lado, el desarrollo para el cual, entre otras cosas, se propone educar, no es un desarrollo integral, sino eminentemente productivo. Por ello, se observa en general el olvido de valores.



En cuanto a las finalidades, se toma como fin fundamental de la educación la formación de la conciencia histórico-nacional, aspecto que creemos, siendo de gran importancia, no debe constituirse en lo central.

Finalmente, en la Constitución Política del Perú, promulgada el año 1993; en el Capítulo II De los Derechos Sociales y Económicos el Artículo 13°, expresa:

“La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.” (Congreso Constituyente Democrático del Perú, 1993: 11).

En el mismo documento, en el Artículo 14° se menciona; “La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.” (Congreso Constituyente Democrático del Perú, 1993: 11).

Por otro lado, la actual Ley General de Educación, Ley No. 28044, en el Título I Fundamentos y Disposiciones Generales, menciona:

“Artículo 2°.- La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.” (Honorio, 2013: 5).

Asimismo, el Artículo 3° de la Ley No. 28044, Ley General de Educación, expresa:

“Artículo 3°.- LA EDUCACIÓN COMO DERECHO.- La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.” (Honorio, 2013: 5).

## **6. Trascendencia del eidos educativo en la cualificación de la educación peruana contemporánea.**

La educación es un fenómeno social complejo y de enorme jerarquía, en cualquier sistema o formación socio-económica, porque implica a todos los sujetos e instituciones de una nación y porque su ejecución se efectúa con el concurso de amplísimas redes de educación política, económica, artística, deportiva, recreacional, científica y tecnológica.

La educación peruana, en la época contemporánea, se canaliza mediante todas las formas y medios de comunicación social y a través de las vastas redes de instituciones educativas y de entidades y programas no escolarizados. Asimismo, es social, porque los individuos integrantes de la sociedad peruana se forman o deforman a imagen y semejanza de ella y subordinan sus intereses a los de su clase, a los de su pueblo, a los de su nación y a los de la humanidad. Cada uno es hijo de una determinada comunidad, en una situación real y concreta, y, enmarca sus aspiraciones en función de ella.

La educación peruana es un fenómeno social de una magnitud considerable en su contexto universal, pues está signada por el sistema predominante en el país y, a la vez, recibe una serie de poderosas influencias del o de los sistemas opuestos, los cuales a nivel mundial reciben la denominación de macrosistemas, porque actúan y subordinan a los sistemas de cada país. Específicamente, el Perú está inserto en el macrosistema de corte capitalista, con las características y consecuencias ya mencionadas; pero, sin duda, recibe también significativas influencias del macrosistema socialista, en forma de relaciones económicas, políticas, sociales, artísticas, culturales, científicas e ideológicas, todas las cuales nos orientan hacia una concepción de lo que viene a ser la educación. Por eso, apreciar a la educación peruana como fenómeno social macroeconómico, sujeto al juego de las contradicciones universales, nos lleva a no concebirla solo como oficial o subsidiaria del régimen de turno, sino también a reconocer como auténtica y mejor educación a la que se perfila y desarrolla como beneficiaria de la población peruana.

Teniendo en cuenta que el *eidos* educativo es el aspecto invariable, general, necesario del ente humano, la realidad educativa peruana, a través de las

normas tanto generales como específicas que regulan el sistema educativo peruano, nos muestran la ausencia de ese componente esencial denominado *eidos* educativo, toda vez que, tanto en las constituciones del Estado peruano así como en las leyes generales de la educación peruana, no se precisan ni explícita ni implícitamente la esencia, el ser o sustancia de la educación, que en cuanto tal no depende de los factores, sociales, económicos, ideológicos, artísticos, científicos, políticos, etc., por poseer autonomía.

La Educación peruana como realidad concreta depende de múltiples factores. En este sentido es dependiente. Pero la educación no es a los factores que la determinan; ella posee esencia propia e independiente. En este sentido, es autónoma. En cuanto *factum* es dependiente. En cuanto *eidos* es autónoma. Sin embargo, la educación peruana como realidad concreta es dependiente, porque se supedita a múltiples factores. En este sentido es dependiente, pues, de acuerdo a la lectura y análisis de las constituciones Políticas de 1979 y 1993, como documentos doctrinarios del Estado peruano y de las Leyes Generales de la Educación peruana (Ley No. 19326, Ley No. 23384 y Ley No. 28044, respectivamente) en el contenido de los mismos, no se percibe la existencia o presencia del *eidos* como aspecto invariable, general, necesario de la educación. Este hecho se produce en nuestro sistema educativo peruano, debido a que la educación ha sido definida teniendo en cuenta exclusivamente sus fines. Y, como los fines varían parcialmente de época a época, de región a región, según numerosas circunstancias, las definiciones mismas han sido también múltiples.

Ahora, ¿por qué se ha definido la educación peruana teniendo en cuenta los fines y no el *eidos*? Porque lo que interesa al sistema político social peruano y fundamentalmente al educador peruano son los grandes objetivos que deben iluminar sus intereses y labor respectivamente para no andar ciego. En este sentido, el Estado peruano, en cada época tiene la obligación de revisar y reajustar los fines de la educación mediante un examen minucioso, para obtener un horizonte límpido que oriente la labor de los educadores. Y este horizonte debe concordar con el *eidos* de la educación, que en la actualidad es el gran ausente del quehacer educativo peruano, por eso, requiere ser tomado en cuenta como el aspecto general, necesario e invariable de la educación, si es que se desea cualificar la educación peruana contemporánea.

La educación peruana será, por tanto esencialmente cualitativa siempre y cuando tome en cuenta en su concepción doctrinaria, teórica y humana, el aspecto permanente, general, esencial, es decir, el *eidós*. Solo de ese modo la educación peruana será un acto de calidad social e individual que se desarrolle entre seres humanos y se procese en la relación entre la realidad concreta y la conciencia que la refleja, valiéndose de la ciencia y del sistema sensorial, nervioso y neuronal del hombre. La calidad de la educación peruana se concretizará, siempre y cuando se tome en cuenta el *eidós* de la educación como el aspecto permanente, general, esencial y fundamental del hecho educacional, con perspectivas de objetivizar su formación integral del hombre peruano.

La complejidad, la amplitud y la importancia del *eidós* de la educación para la cualificación de la educación peruana contemporánea, se reflejan en su necesaria reconceptualización como categoría. El concepto “Educación”, no es, ahora, un término unívoco sino polisemántico, es decir, tiene varios significados correspondientes a diversos aspectos de la realidad educacional, motivo por el cual se obvia la primacía del *eidós* como el aspecto invariable, general, necesario, esencial, sustancia del hecho educativo y educacional peruano. Este es pues una categoría de gran riqueza conceptual.

*Educación* es subsistema o sector de servicios integrante del sistema nacional. Cuando decimos “Ministerio de Educación”, nos referimos precisamente a una parte del aparato estatal que canaliza el servicio educativo hacia la población, a través de planes y programas curriculares, trabajadores de la educación, administración, infraestructura y una determinada organización del subsistema en niveles, ciclos, modalidades, grados, órganos diversos, etc.

*Educación* es una acción humana específica; el acto de educar que ejecutamos todos los sujetos educogénicos, no es más que un servicio concreto y típico de calidad especial. Cuando decimos que “la educación que propuso el maestro Luis F. Alarco fue de avanzada”, queremos afirmar que la influencia de su actividad magistral, de sus teorías pedagógicas y de su práctica docente, fue ejemplar sobre su tiempo y sobre quienes trabajaron con él o fueron sus discípulos.

*Educación* es un logro de calidad, un resultado de la acción educativa y educacional en todo el ser humano y sobre todo en su conciencia, lo cual depende del juego de diversos factores objetivos y subjetivos, externos e internos. Si “Óscar muestra un buen nivel de educación” o “Jesús es un niño educado”, reconocemos en ellos el fruto de una eficiente tarea formativa de los educadores y del medio.

*Educación* es una forma de conciencia social e individual, designa un conjunto de elementos teóricos que acogen e integran las “ciencias de la educación” y que las reconocemos como conceptos, categorías, leyes, metodologías, teorías, elementos lógicos y otros elementos abstractos que forman parte de la vida mental de los educadores.

Es así que, la falta de consideración del *eidos* en la educación peruana, como elemento invariable, general, sustancial, esencial y necesario del ente, y el predominio de factores geográficos, psíquicos, históricos, sociales, étnicos, lingüísticos, etc. han colocado a la educación peruana prácticamente en el colapso. Los últimos gobiernos ofrecieron y ofrecen resolver la crisis de la educación con la “modernización de la educación”. Como prueba de esta voluntad el año de 1993 se denominó oficialmente “Año de la Modernización Educativa”. La varita mágica que se agita para hacer posible dicho propósito fue la liberación de la educación de la responsabilidad del Estado.

Los dispositivos legales, referidos a la educación formal peruana, anuncian cambios importantes en la administración del sistema educativo, sin embargo, adolecen del elemento invariable, esencial, sustantivo y general que es el *eidos* de la educación. Y, si es que de manera seria se propone dar solución a los problemas del sistema educativo peruano, por lo menos deben precisarse tener en cuenta las siguientes condiciones mínimas:

1. Considerar y precisar el *eidos* de la educación como elemento esencial, fundamental, general, invariable del ente educativo y educacional, al momento de redactar y oficializar las normas doctrinarias y teóricas que sustenten el sistema educativo peruano.

2. Establecer una base filosófica y científica que proporcione una lectura veraz de la realidad educativa y educacional, sus causas y determinaciones, así como sus tendencias. Es decir, un diagnóstico filosófico-científico de aceptación unánime.
3. Un fundamento político que esté expresado en un proyecto nacional de desarrollo y cambio del país, y como parte del mismo, un proyecto educativo, y
4. Un movimiento social de concertación de voluntades de las mayorías nacionales, sobre todo de las organizaciones sociales, en particular del magisterio, los padres de familia, educandos y grupos de interés, para hacer realidad el proyecto educativo. Esto es, el fundamento social.

La ausencia del *eidos* de la educación y/o la falta de precisión del mismo, hace que la educación peruana deje de ser una relación social y cultural orientada a la formación integral de la persona. La educación queda reducida a una simple mercancía sujeta al libre juego de la oferta y la demanda en el mercado, cuyo propósito es la obtención de ganancia. La educación es sobredimensionada como factor de desarrollo y transformación productiva. En este sentido, se entiende el capital humano como una de las principales fuentes del crecimiento económico y, en consecuencia, del desarrollo de una nación. El capital humano es entendido como el nivel de habilidades y recursos productivos incorporados en el individuo a través de la educación.

## CONCLUSIONES

1. La filosofía de la Educación es una disciplina filosófica que estudia los fundamentos de la educación, esto es, el sentido de la realidad educacional. Estudia no el *factum* sino el eidos de la educación. A ella le interesa de manera fundamental la esencia misma de la educación.
2. El *factum* de la educación es el aspecto mudable, individual y contingente de la realidad educacional; mientras que eidos es el aspecto invariable, general y necesario de la educación.
3. Las ciencias de educación estudian el *factum* de la educación. Su propósito fundamental es proporcionar pautas y normas que contribuyan a mejorar la realidad educacional; en cambio, la filosofía de la educación reflexiona sobre el eidos de la educación, esto es, su esencia.
4. La realidad educacional es un hecho o fenómeno espacio-temporal en el que confluyen diversos elementos estructurales y superestructurales; elementos materiales y humanos, entre estos últimos tenemos a los alumnos, a los docentes y a los padres de familia.
5. El hecho educacional, en sentido amplio, es un proceso de interacción social a través del cual desarrollamos nuestras facultades físicas, intelectuales y morales. En sentido estricto, es un acto pedagógico, esto es, un proceso de enseñanza-aprendizaje. Un acto en el que se crean y comparten conocimientos y habilidades y se fomenta actitudes.
6. La educación es una realidad, un proceso, un hecho o una actividad concreta; una realidad viva que desarrolla el hombre sea en forma libre o regulada a través

de normas, con el propósito de mantener el bienestar pleno de su cuerpo y espíritu.

7. La palabra '*realidad*' tiene en filosofía dos significaciones distintas. Para la filosofía antigua y medieval, realidad es lo metafísico, el ser sustancia y absoluto, mientras que para la filosofía moderna y contemporánea, realidad es lo actual, lo opuesto a mera potencia y virtualidad. La realidad en este doble sentido equivale al ser entendido en toda su generalidad.
8. El eidos de la educación viene dado por la perfección de las operaciones educativas puestas al servicio del perfeccionamiento armónico de las facultades humanas dirigidos sobre el integral perfeccionamiento del hombre mismo.
9. Las dimensiones del estudio de la realidad educacional vienen a ser: a) La ontología de la educación. b) La axiología de la educación, y c) La antropología de la educación.
10. La educación auténticamente real no es un ente, sino algo de un ente. La educación no es un ser, sino forma de un ser. Mas no es forma sustancial, sino forma accidental. Por eso la educación no existe nunca en sí misma, sino en otro.
11. La esencia de la educación deviene de las potencialidades accidentales de la esencia sustancial del hombre y llega a trascender de esta, aunque sin desprenderse físicamente de ella. Por eso, la educación es una modificación accidental del ser sustancial del hombre.
12. La filosofía pura de la educación, estudia el eidos de la educación. No le interesa por eso de manera fundamental el acaecer concreto, individual, contingente, cambiante de época a época, de nación a nación, sino lo que hay en todos los casos de general. Estudia el plano ontológico y las relaciones entre lo ontológico, lo axiológico y lo antropológico la esencia o eidos como aspecto invariable, general, necesario del ente.



13. La educación en sí misma considerada se ordena a la manifestación mediata del eidos del hombre. Por tanto, tiene como finalidad la actualización de todas las potencias esenciales del hombre. La educación como acto educativo hace que el hombre sea lo que debe ser, que el educando se convierta en el hombre realizado, que la naturaleza humana consiga su acabamiento a través de la identificación del eidos correspondiente. Por eso debe rechazarse todo intento; de reducir el eidos de la educación a la finalidad o finalidades de la educación, a los objetivos de la actividad educativa externa.
14. El acto educativo se subordina al eidos o sustancia de la educación. Y el eidos de la educación a la naturaleza del hombre. Por tanto, el fin del hombre, la vida humana; sinónimo de felicidad, condiciona el eidos de la educación, y éste determina el fin y los propósitos de la actividad educativa.
15. La educación como acto educativo hace que el hombre sea lo que debe ser, que el educando se convierta en el hombre realizado, que la naturaleza humana consiga su acabamiento a través de la identificación del eidos correspondiente.
16. La educación peruana será, esencialmente cualitativa, siempre y cuando tome en cuenta en su concepción doctrinaria, teórica y humana, el aspecto permanente, general, esencial, es decir el eidos. Solo de ese modo la educación peruana será un acto de calidad social e individual que se desarrolla entre seres humanos y se procese en la relación entre la realidad concreta y la conciencia que la refleja.

## BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. (1964). *Historia de la Pedagogía*. Traducción de Jorge HERNÁNDEZ CAMPOS. Primera Edición. México, Fondo Cultural Económica.

ABBAGNANO, N. (1952). *Historia de la Filosofía*. 3 Tomos. Tercera Edición. Barcelona. Editorial Montaner y Simón. Hora, S. A.

ACEVEDO C., Jairo. (1972). *Filosofía de la educación*. Bogotá. Voluntad.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1943). *Nicolai Hartmann y la idea de la metafísica*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1970). *Lecciones de Metafísica*. Quinta Edición. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1951). *Ensayos de Filosofía Prima*. Sociedad Peruana de Filosofía: Colección Plena Luz, Pleno Ser, Imprenta Santa María. Lima.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1952). *Pensadores peruanos*. Sociedad Peruana de Filosofía. Tip. Santa Rosa. Lima.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1960). *Guía Didáctica*. Patronato del Libro. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1960). *Filosofía de la educación*. En: La educación (Washington). —Vol. 5, no. 19/20.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1965). *Ideas e Historia de la universidad*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1965). *Lecciones de Filosofía de la educación*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1972). *Sócrates ante la muerte*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1979). *Reflexiones sobre la educación y la democracia en el Perú*. Lima.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1981). *Jesús ante la muerte*. Dirección Universitaria de Biblioteca y publicaciones. Lima.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1941). *El diálogo agonal en el problema de la inmortalidad*. Tesis para obtener el grado académico de Bachiller. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

ALARCO LARRABURE, Luis Felipe. (1940). *Lo metafísico en la filosofía de Nikolai Hartmann*. Tesis de Doctorado en Filosofía. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

ADLER MORTIMER, J. (1967). *Filosofía de la Educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Sexta Edición. Buenos Aires, Editorial Losada. S. A.

AGUAYO, A. M. (1952). *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*. Habana. Cultural, S. A.

AGULLA, Juan Carlos. (1973). *Educación, sociedad y cambio social*. Primera Edición. Argentina. Editorial Kapelusz.

ALFARO LÓPEZ, Héctor G. (1993). *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*. México. UNAM.

ARBELÁEZ CONTRERAS, Gustavo. (1983). *Filosofía de la educación*. Cali. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. Educación a Distancia.

ARELLANO DUQUE, Antonio. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona. Anthropos.

ARISTÓTELES. (1968). *Metafísica*. Versión establecida y anotada por Rosario Blauquez Augier y Juan F. Torres Samsó. España. Obras completas.

BARLOW, Michel. (1968). *El Pensamiento de Bergson*. Cuarta Edición. México D. F. Fondo de Cultura Económica.

BARRANTES, Emilio. (1960). *Pedagogía*. Quinta Edición. Lima. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

BARRIGA HERNÁNDEZ, Carlos. (1997). *Teorías contemporáneas de la educación (Texto autoinstructivo)*. Primera Edición. Lima – Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Tarea gráfica.

BEDOYA M. Iván y GÓMEZ S. Mario. (1989). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá. ECOE.

BELLO, Andrés. (1948). *Filosofía del entendimiento*. México – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOCHENSKI, I. M. (1965). *La Filosofía Actual*. 2da. Edición. México D. F. Fondo de Cultura Económica, 2da.

BOUCHÉ, H. y otros. (1998). *Antropología de la educación*. Madrid. Dykinson.

BOUCHÉ, H. (2003). *Educaren un nuevo espacio humano*. Madrid. Dykinson.

BREED, F. S. (1967). *Filosofía de la Educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Sexta Edición. Buenos Aires, Editorial Losada. S. A.

BROUDY, Harry. (1966). *Una filosofía de la educación, análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna*. [versión española de Rafael Castillo Dibildox]. México. Ed. Limusa – Wiley.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Editorial Gedisa.

BUDER, Martín. (1967)¿*Qué es el hombre?* Sexta Edición. Traducción al español Eugenio IMAZ. México. Fondo de Cultura Económica.

BURGELIN, Oliver. (1974). *La comunicación de masas*. Traductor: Alfonso ESPINET GOU. Barcelona. Ediciones A. T. E.

CAPELLA RIERA, Jorge. (1987). *Educación un enfoque integral. Planteamientos para la formulación de teorías*. Segunda Edición. Lima – Perú. Editorial Cultura y Desarrollo.

CASSIRER, Ernst. (1997). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México. Fondo de Cultura Económica.

CASTILLO RÍOS, Carlos. (1990). *Crítica de los planes de educación de la “IU” y el APRA*. Lima – Perú. Ediciones Realidad Nacional.

CEPEDA H., Juan (2006). *Filosofía de la educación*. Bogotá. III Encuentro de Investigación y Cultura – Universidad Santo Tomás.

CEREZO, José Joaquín. (2002). *Historia de la Filosofía*. Barcelona. Editorial Acento.

CÉSPEDES AGÜERO, Víctor Santiago. (2007). *Un bosquejo a la filosofía de Luis Felipe Alarco Larraburre*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/letras/v78n113/a14v78n113.pdf>.

CÉSPEDES AGÜERO, Víctor SANTIAGO. (2008). *Luis Felipe Alarco Larraburre (1913 - 2005) ante la condición humana*. En *La intelectualidad peruana del siglo XX*

*ante la condición humana*. L. Rivara de Tuesta (coord.). Lima. María Rivara ediciones.

CIRIGLIANO, Gustavo. (1990). *Filosofía de la educación*. 5ta. Edición. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas.

COLL, César. (1983). *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares*. Primera Edición. México. Siglo XXI de España editores, S. A.

Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco por Jacques DELORS. Quito. Ediciones Unesco. Fundación el Comercio.

COPLESTON, Frederick. (1969). *Historia de la Filosofía*. Tomo I. Grecia y Roma. Barcelona. Editorial Ariel.

COPLESTON, Frederick. (1959). *Filosofía Contemporánea*. Barcelona. Herder.

CULLEN, Carlos A. (1997). *Crítica de las razones de educar*, temas de filosofía de la educación. Buenos Aires. Paidós.

CUNNINGHAM, William F. (1955). *Filosofía de la educación. Examen de sus problemas fundamentales*. Traducción por Luis Gálvez. El Ateneo. Buenos Aires.

DELFGAAUW, Bernard. (1966). *Historia de la Filosofía*. Buenos Aires. Editorial Carlos Lohlé.

DELFGAAUW, Bernard. (1965). *La Filosofía del siglo XX*. Buenos Aires. Editorial Carlos Lohlé.

DELGADO, Kenneth. (1981). *Reforma educativa: ¿Qué pasó?* Primera Edición. Lima. Ediciones SAGSA.

DELVAL, Juan. (2004). *Los fines de la educación*. 9°. Edición. Buenos Aires. Siglo XXI.

DEWEY, John. (1927). *Filosofía de la educación, los valores educativos*. Madrid. Ediciones de la lectura. Espasa – Calpe.

DEWEY, John. (1960). *La Educación de hoy*. Tercera Edición. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.

DEWEY, John. (1948). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. 2°. Edición. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.

Diario El Peruano: 07-07-2012. (2012). *Ley general de educación. Ley No. 28044*. Lima. Perú. DIEZ BLANCO, Alejandro. (1960). *La Filosofía y sus problemas*. Barcelona. Editorial Scientia.

DYNNIK, M. A. y Otros. (1968). *Historia de la Filosofía*. Tomos I, II, III, IV y V. Academia de Ciencias de la U. R. S. S. Traducción directa del ruso por Adolfo SÁNCHEZ VÁZQUEZ. México. Editorial Grijalbo, S. A.

DOMÍNGUEZ, Dionisio. (1958). *Historia de la Filosofía*. 8ª Edición- Santander. Editorial Sal Terrae.

FABRO, C. (1965). *Historia de la Filosofía*. Tomos I y II. México. Editorial Rialp.

FERMOSO ESTEBANEZ, Paciano. (2003). *Teoría de la educación*. 3ra. Edición. México. Editorial Trillas.

FERRATER MORA, José. (1982). *Diccionario de Filosofía*. Tomos: I, II, III y IV. Quinta Edición. Buenos Aires, Editorial Sudamericano.

FERRATER MORA, José. (1963). *La Filosofía en el Mundo de Hoy*. 2da. Edición. Madrid. Revista de Occidente.

FRAILE, Guillermo. (1965). *Historia de la Filosofía*. Tomos: I, II y III. 7ma. Edición. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos.

FRANKENA, William K. (1965). *Tres Filosofías de la Educación en la Historia: Aristóteles – Kant – Dewey*. Traducción al español por Antonio GARZA Y GARZA. Primera Edición. México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

FREIRE, Paulo. (1998). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá. Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e tierra.

FREIRE, Paulo. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Planeta Agostini.

FULLAT I. Genís, Octavi. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona. Ariel.

FULLAT, Octavi. (1988). *Filosofía de la educación*. Barcelona. Ediciones Vicens – Vives.

GARCÍA BORRÓN, Juan Carlos. (1998). *Historia de la Filosofía*. Primera Edición. Madrid. Ediciones del Serbal.

GAVIRIA ECHEVARRÍA, Nicolás. (1955). *Filosofía de la educación*. Medellín. [Universidad de Antioquia].

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Ángel. (1969). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires. Troquel. S. A.



GONZÁLEZ, Diego. (1947). *Introducción a la filosofía de la educación*. La Habana. Cuba. Cultural.

HARTMANN, Nicolai. (1964). *Ontología. IV Filosofía de la naturaleza. Teoría especial de las categorías*. Traducción de José GAOS. Primera Edición. México. Fondo de Cultura Económica.

HELPER PALACIOS, Gloria. (1994). *Mirando lejos. Excelencia y gratuidad en una educación para tiempos nuevos*. Primera Edición. Lima

HENAO BOTERO, Félix. (1950). *Filosofía de la educación*. Medellín. Universidad Católica Bolivariana.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México. Paidós. Ibérica, S. A.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y Otros. (1998). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. México. Editorial Ultra. S. A.

HORNE, H. H. (1967). *Filosofía de la Educación*. Traducción de Lorenzo LUZURIAGA. Sexta Edición. Buenos Aires. Editorial Losada. S. A.

HOUSAYE, Jean. (2003). *Educación y filosofía. Enfoque contemporáneo*. Buenos Aires. EUDEBA.

HOYOS MEDINA, Carlos Ángel. (1997). *Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?* 2°. Edición. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

ILLICH, Iván. (1973). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral.

ILLICH, Iván. (1975). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.

KILPATRICK, W. H. (1967). *Filosofía de la Educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Sexta Edición. Buenos Aires. Editorial Losada. S. A.

KNELLER, George Frederick. (1967). *Introducción a la filosofía de la educación. Análisis de las teorías modernas*. Versión castellana de Nuria PARES. Cali. Editorial Norma.

KONSTANTINOV. N. A., E. N. Medinskii y M. Shabaeva. (1984). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Cartago.

LARROYO, Francisco. (1960). *La filosofía de la educación en Latinoamérica*. En: La educación (Washington). Volumen 5.

LARROYO, Francisco y otros. (1966). *Fundamentos de la educación*. Argentina. EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires – Viamonte.

Librería Studium. (1979). *Constitución Política del Perú 1979*. Lima. Departamento de Educación. Librería “Studium”.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1965). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Sexta Edición. Buenos Aires. Editorial Losada.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1950). *Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1964). *Antología pedagógica*. Tercera Edición. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.

MANTILLA PINEDA, Benigno. (1996). *Filosofía del derecho*. Santa Fe de Bogotá – Colombia. Editorial Temis, S. A.

MANTOVANI, Juan. (1957). *La educación y sus tres problemas*. Cuarta Edición. Buenos Aires. Librería “El Ateneo” Editorial.

MARÍAS, Julián. (1999) *Historia de la Filosofía*. 32º Edición. Madrid. Biblioteca de la Revista de Occidente. Calle Milán, 38. Editorial Edebé.

MARTÍNEZ LA ROSA, Miguel. (2013). *Lo metafísico en la filosofía de Luis Felipe Alarco*. Tesis para optar por el grado de Mg., Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MENDO ROMERO, José Virgilio. (2006). *Entre la utopía y la vida. Ensayos sobre filosofía, educación y sociedad*. Serie: Educación y Pedagogía. Lima. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

MERANI, Alberto. (1984). *Historia ideológica de la psicología infantil*. Primera Edición. México. Grijalbo. Colección pedagógica.

MESSER, August. (1944). *Filosofía y educación*. Segunda Edición. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (1973). *Teoría, doctrina y técnica curricular*. Segunda Edición. Lima. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (1972). *Ley general de educación. Decreto Ley No. 19326*. Lima.

MOORE, T. W. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México. Tillas.

MORILLO MIRANDA, Emilio. (1994). *La luz apagada. Un siglo de políticas educativas*. Lima. Ediciones Mendoza Chong Long. S. R. L.

NASSIF, Ricardo. (1978). *Pedagogía general*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

NASSIF, Ricardo. (1985). *Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea*. Madrid. Cíncel – Kapelusz.

NIETO CABALLERO, Agustín. (1924). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá. Minerva.

OYOLA ROMERO, Víctor y Luis CUADROS LÓPEZ. (1984). *Tecnología curricular*. Lima. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Centro de Educación a Distancia.

PALOMINO THOMPSON, Eduardo. (1993). *Educación peruana: historia, análisis y propuestas*. Lima. Pro educación.

PEÑALOZA RAMELLA, Walter. (2003). *Los propósitos de la educación*. Primera Edición. Lima – Perú. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Serie: Educación y Pedagogía.

PETERS, Richard Stanley. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires. Paidós.

PETERS, Richard Stanley. (1977). *Filosofía de la educación*. Traducción de Francisco GONZÁLEZ ARAMBURU. México. Fondo de Cultura Económica.

PISCOYA HERMOZA, Luis. (1974). *Sobre la naturaleza de la pedagogía*. Primera Edición. Lima – Perú. Publicaciones y Material Educativo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación “Augusto Salazar Bondy”. INIDE. Retablo de papel ediciones.

PISCOYA HERMOZA, Luis. (2007). *El proceso de la investigación científica. Un caso y glosarios*. Lima. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Nuevos tiempos, nuevas ideas. Fondo Editorial.

POLO, L. (1991). *¿Quién es el hombre?* Madrid. Rialp.

PONCE, Aníbal. (1940). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.

QUILES, Ismael. (1960). *La esencia del hombre y la relación yo – tú*. Bogotá. Javeriana.

QUINTANA, José María. (1998). *Pedagogía axiológica*. Madrid. Dykinson.

RAVAGLIOLI, Fabrizio. (1981). *Perfil de la Teoría Moderna de la Educación*. Traducción: Daniel Scipione de la edición de Armando Editore. Primera Edición. México. Editorial Grijalbo. S. A.

REALE, Giovanni y Darío ANTISERI. (1988). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Tomos: I, II y III. 2da. Edición. Barcelona. Editorial Herder.

RIESTRA, Miguel A. (1998). *Fundamentos filosóficos de la educación*. Puerto Rico San Juan. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

RIVARA DE TUESTA, María. (2000). *Filosofía e historia de las ideas en el Perú*. Lima. FCE.

RIVERA PALOMINO, Juan. (1987). *I Educación, dominación y tecnología educativa*. Primera Edición. Lima. Serie: Educación y liberación. ATEL.

RUÍZ ARRIOLA, Claudia. (2000). *Filosofía de la educación superior*. Pamplona. Euns. Ediciones Universidad de Navarra.

SALAZAR BONDY, Augusto. (1967). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. 2da. Edición. Lima. Labor.

SAN CRISTÓBAL SEBASTIÁN, Antonio. (1965). *Filosofía de la educación*. Madrid. Ediciones Rialp.

SIERRA BRAVO, Restituto. (1999). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Quinta Edición. España. Editorial paraninfo.

SOBREVILLA, David. (1996). *La filosofía contemporánea en el Perú. Estudios, reseñas y notas sobre su desarrollo y situación actual*. Lima. Ediciones Carlos Matta.

SOLÍS ESPINOZA, Ciro. (1985). *Estructura social y educación*. Lima. Editorial Universitaria San Martín de Porres.

SUÁREZ ALARCÓN, José. (1989). *Hacia una pedagogía popular desde el estar*. Bogotá. Cuadernos de filosofía latinoamericana.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (1990). *Teoría Marxista de la educación*. Traducción del alemán por María Rosa BORRAS. México. Editorial Grijalbo. S. A.

TEDESCO, Juan Carlos. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.

VACCARO, José Rosario. (1953). *Filosofía de la educación*. Bogotá. En: Universidad Nacional de Colombia.

VALLMAJÓ, Riera, L. (1999). *Historia de la Filosofía*. 7º imp. Edición Barcelona. Editorial Edebé.

VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.

WAHL, Jean. (1960). *Tratado de metafísica*. México. Fondo de Cultura Económica.

WINGARTZ PLATA, Óscar. (2006). *Filosofía y educación: un binomio en crisis*. México. Odiseo – Revista Electrónica de Pedagogía.

WOODS, R. G., y Barrow, St. C. (1975). *Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Anaya.

ZULETA, Estanislao. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Santa Fe de Bogotá. Fundación Estanislao Zuleta. Tercer milenio.